

Potenziale transkulturellen Lernens im
Geographieunterricht –
Eine Untersuchung von Schüler*Innenvorstellungen
zu Kultur und Raum



Inaugural-Dissertation
zur Erlangung des Doktorgrades
der Mathematisch-Naturwissenschaftlichen Fakultät
der Universität zu Köln

Vorgelegt von
Ronja Ege
aus Ludwigshafen am Rhein
Köln 2020

Gutachter: Prof. Dr. Alexandra Budke
Prof. Dr. Holger Jahnke

Tag der mündlichen Prüfung: 08.10.2020

Für meinen Vater

Danksagung

Auf dem Weg zur Promotion möchte ich mich bei allen, die mich auf diesem mitunter steinigen Weg begleitet und unterstützt haben, ganz herzlich bedanken.

In erster Linie gilt mein Dank Prof. Dr. Alexandra Budke, die es mir ermöglicht hat, diese Forschungsarbeit in Angriff zu nehmen und die mir in vielen Gesprächen immer wertvolle Anregungen gab und ermutigende Worte fand, am Ball zu bleiben. Vielen Dank auch an Herrn Prof. Dr. Holger Jahnke, der mich während meines Bachelor-Studiums für die Geographie begeistern konnte und das Zweitgutachten dieser Arbeit übernommen hat.

Viele Kolleginnen und Kollegen, haben mich fachlich und methodisch sowohl im Rahmen unserer Forschungswerkstatt als auch außerhalb davon sowie persönlich unterstützt: Dr. Veit Maier, Dr. Nils Thönnessen, Dr. Kristina Rubarth, Dr. Jan Glatter, Eva Engelen, Frederik von Reumont, Dr. Verena Förster-Indenhuck, Maxim Krohmer, PD Dr. Günther Weiss, Dr. Sabrina Dittrich, Dr. Sebastian Seidel, Dr. Wibke Erdmann, Dr. Michael Morawski, Joelle Lux, Dina Vasiljuk, Sarah Schwerdtfeger, und Marine Simon, ich danke euch! Insbesondere danke ich Veit für unsere gemeinsame Bürozeit, die ich vermissen werde und Nils für den Einsatz in Schule und Unterricht! Danke auch an Katharina Abdo, Dr. Benjamin Lauinger und Corinna Kramer für euer ganz individuelles Zutun!

Meiner Familie Danke ich von ganzem Herzen für jegliche Art von Unterstützung während der gesamten ereignisreichen Promotionsphase. Ich finde wir sind ein starkes Team! Einen besonderen Dank möchte ich meinem Lebensgefährten Tibor Linke aussprechen. Ohne sein Verständnis, seine Rücksichtnahme und aufbauenden Worte sowie den (Betreuungs-)Einsatz insbesondere während des Corona-Lockdowns, wäre es nicht möglich gewesen, diese Arbeit zu Ende zu führen. Meinem lieben Theodor danke ich, mich immer wieder auf den Boden der Tatsachen und wirklich wichtigen Dinge zurückgeholt zu haben.

Düren, im Juli 2020

INHALT

I.	EINLEITUNG	12
I.1	Problemdarstellung	12
I.2	Fragestellungen	15
I.3	Aufbau der Arbeit	18
II.	KULTUR UND IHRE DIMENSIONEN	21
II.1	Einleitende Worte	21
II.2	Konstruktivistische Kulturtheorie	24
II.3	Konstitutionen des Kulturbegriffs	26
II.3.1	Der moderne Kulturbegriff	26
II.3.2	Kultur – Eine kurze Begriffsgeschichte	27
II.3.2.1	Holistisches Kulturkonzept	28
II.3.3	Kultur und Identität	29
II.3.4	Kultur als Ordnungskategorie	30
II.3.4.1	Kultur als Ordnungskategorie – Ein historischer Exkurs	31
II.3.5	Kultur und Macht	32
II.3.6	Kultur und Raum	34
II.3.7	Kultur und Symbolik	35
II.3.8	Resümee zum Kulturbegriff und Kulturdefinition	38
II.4	Kultur in der Geographie – Damals und heute	43
II.4.1	Historischer Querschnitt des Kulturbegriffs in der Geographie	44
II.4.2	Cultural Turns – Paradigmatischer Umbruch in der Kulturgeographie	47
II.4.3	Neue Kulturgeographie	49
II.4.4	Neue Kulturgeographie in der Geographiedidaktik	51
II.5	Kultur und pädagogische Bildungskonzepte	53
II.5.1	Interkulturelle Pädagogik, interkulturelles Lernen und interkulturelle Kompetenz	53
II.5.1.1	Interkulturelles Lernen in der Geographiedidaktik	58
II.5.1.1.1	Kritik am Konzept des interkulturellen Lernens und interkulturelle Kompetenz	59
II.5.2	Globales Lernen in der Geographiedidaktik	61
II.5.2.1	Kritik am Konzept des Globalen Lernens in der Geographiedidaktik	62
II.5.3	Das theoretische Konzept der Transkulturalität	62
II.5.3.1	Transkulturelle Bildung in der interkulturellen Pädagogik	64
II.5.3.1.1	Transkulturelles Lernen im Geographieunterricht	66
II.6	Hip-Hop als Pop-, Sub- und Jugendkultur	68
II.6.1	Pop(ulär)kultur	68
II.6.2	Popkultur Hip-Hop	71
II.6.3	Hip-Hop und Raum	74
II.6.4	Hip-Hop als transkulturelles Phänomen	76
II.7	Zusammenfassung	77

III.	FORSCHUNGSDESIGN.....	79
	III.1 Konzeptionelle Verortung der Untersuchung und fachdidaktischer Forschungsrahmen.....	79
	III.2 Wissenschaftstheoretische Verortung.....	82
	III.3 Methodologisch-methodische Verortung.....	83
	III.3.1 Methodenkombination.....	84
	III.4 Forschungsverlauf und methodisches Vorgehen.....	85
	III.4.1 Die Stichprobe.....	86
	III.4.2 Explorative Vorstudie.....	88
	III.4.3 Pre-Erhebung.....	89
	III.4.4 Unterrichtsintervention.....	91
	III.4.4.1 Entstehung und Verortung des Hip-Hops – die 1. Doppelstunde.....	95
	III.4.4.2 Global trifft lokalspezifisch – die 2. Doppelstunde....	97
	III.4.5 Post-Erhebung.....	98
	III.5 Methodik der Auswertung.....	100
	III.5.1 Auswertungsschritt 1 – offene Fragen des Fragebogens.....	100
	III.5.2 Auswertungsschritt 2 – geschlossene Fragen des Fragebogens	105
	III.5.3 Auswertungsschritt 3 – die Interventionsklasse im Pre-/ Post-Vergleich.....	106
	III.5.4 Auswertungsschritt 4 – leitfadengestützte Interviews.....	108
	III.6 Methodenkritik.....	109
IV.	UNTERSUCHUNGSERGEBNISSE DER PRE-ERHEBUNG.....	113
	IV.1 Beobachtungen von Kultur.....	114
	IV.1.1 Interpretation der Ergebnisse – (fremde) Kulturen als „Eisberg- Modell“.....	119
	IV.2 Entstehung und Fortbestand von Kultur.....	120
	IV.2.1 Transkulturelles Kulturverständnis.....	125
	IV.2.2 Interpretation der Ergebnisse – Antike Nationalkultur vs. Transkulturalität.....	128
	IV.3 Verortung von Kultur im Raum.....	129
	IV.3.1 Interpretation der Ergebnisse – Kultur(en) als Container: Nationalkulturen, Kulturerdteile und ihre symbolischen Orte.....	144
	IV.4 Funktionen von Kultur.....	148
	IV.4.1 Individual- und Kollektividentitäten.....	149
	IV.4.1.1 Identitätsstiftende Kollektive.....	159
	IV.4.2 Interpretation der Ergebnisse – Sozialisation, traditionelles Rollenverständnis und vereinheitlichendes Nationalkollektiv.....	170
	IV.5 Bedeutung von Kultur.....	171
	IV.5.1 Bedeutung von Kultur für ‚Familie‘.....	171
	IV.5.2 Bedeutung von Kultur für ‚Gesellschaft‘.....	173
	IV.5.3 ‚Kulturelle Bildung‘ durch Kulturkontakt.....	179

IV.5.3.1 Bildungsbedingungen.....	181
IV.5.3.2 Bildungsinhalte.....	183
IV.5.3.3 Bildungsprozess und Auswirkungen.....	187
IV.5.3.4 Interpretation der Ergebnisse – Gemeinschaft durch Gemeinsamkeiten und das Andere.....	190
IV.6 Beurteilung von Kultur.....	191
IV.6.1 Beurteilung kultureller Kollektive.....	197
IV.6.1.1 Beurteilung von ‚Fremdkulturen‘ im Vergleich zu ‚Eigenkultur‘.....	197
IV.6.2 Kombinierte positiv-negativ Beurteilungen.....	201
IV.6.3 Interpretation der Ergebnisse – Erlebnisgesellschaft, Migrationen und nationalkulturelle Identitäten.....	206
IV.7 Beantwortung der Forschungsfragen und vertiefende Ergebnisinterpretation.....	208
V. UNTERSUCHUNGSERGEBNISSE DER POST-ERHEBUNG.....	215
V.1 Ergebnisse aus dem Vergleich der geschlossenen Fragestellungen von Pre- und Post-Erhebung.....	215
V.2 Kulturformen.....	221
V.2.1 Nationalkulturen und subkontinentale Kulturen.....	222
V.2.2 Individualkulturen.....	224
V.2.3 Hip-Hop als eine Kulturform neben anderen.....	225
V.2.4 Transnationale und glokale Kulturformen.....	228
V.2.5 Entwicklungsformen der Kultur.....	238
V.3 Zusammenfassung und Interpretation der Ergebnisse nach der Intervention	240
VI. ERGEBNISDISKUSSION.....	247
VI.1 Relativ homogene Alltagsvorstellungen der Befragten zu Kultur und Raum	247
VI.1.1 Nationalraum als essenzieller Bestandteil der Alltagsvorstellungen von Kultur und Raum.....	251
VI.2 Resistenz der Alltagsvorstellungen gegenüber der Unterrichtsintervention	253
VII. FAZIT UND AUSBLICK.....	260
LITERATUR.....	266
ANHANG.....	284

ABBILDUNGEN

Abbildung 1: Kultur als subjektive „Multikollektivität in Anlehnung an CONTI (2010: 184) und HANSEN (2009: 20).....	42
Abbildung 2: Verortung der Arbeit in für sie relevante geographiedidaktische Forschungsfelder, in Anlehnung an BUDKE (2015: 10f, 23f).....	81
Abbildung 3: Interpretatives Paradigma als Weg der Erkenntnisgewinnung der Studie in Anlehnung an SCHÜTZ (2010) und HELFFERICH (2011: 21 – 28).....	83
Abbildung 4: Untersuchungsdesign im Überblick.....	86
Abbildung 5: Dreischrittiges Unterrichtsverfahren in vier Schulstunden.....	93
Abbildung 6: Beobachtungen von Kultur durch die befragten Schüler*Innen.....	115
Abbildung 7: Entstehung und Fortbestand von Kultur bei den Schüler*Innen.....	121
Abbildung 8: Häufigkeitsausprägung zur Aussage ‚Kultur als Lebensweise (wie z.B. Sprache, Essen, Trinken, Traditionen...) ist in verschiedenen Ländern unterschiedlich ausgeprägt‘.....	129
Abbildung 9: Gruppenvergleichende Darstellung zur Aussage ‚Kultur als Lebensweise (wie z.B. Sprache, Essen, Trinken, Traditionen...) ist in verschiedenen Ländern unterschiedlich ausgeprägt‘.....	130
Abbildung 10: Häufigkeitsausprägung zur Aussage ‚Auch in Nachbarländern können sehr unterschiedliche Kulturen vorkommen‘.....	131
Abbildung 11: Gruppenvergleichende Darstellung der Aussage ‚Auch in Nachbarländern können sehr unterschiedliche Kulturen vorkommen‘.....	132
Abbildung 12: Häufigkeitsausprägung zur Aussage ‚Je näher Länder beieinander liegen, desto ähnlicher ist ihre Kultur‘.....	133
Abbildung 13: Gruppenvergleichende Darstellung der Aussage ‚Je näher Länder beieinander liegen, desto ähnlicher ist ihre Kultur‘.....	133
Abbildung 14: Verortung von Kultur in Schüler*Innenäußerungen nach Maßstabsebenen.....	135
Abbildung 15: Häufigkeitsausprägung zur Aussage ‚Kultur ist wichtig, weil sie Menschen voneinander unterscheidet‘.....	150
Abbildung 16: Häufigkeitsausprägung zur Aussage ‚Kultur ist wichtig, weil sie Menschen miteinander verbindet‘.....	150
Abbildung 17: Häufigkeitsausprägung zur Aussage ‚Kultur ist von Mensch zu Mensch unterschiedlich‘.....	152

Abbildung 18: Häufigkeitsausprägung zur Aussage ‚Kultur verbindet Menschen und macht sie einheitlich‘	153
Abbildung 19: Gruppenvergleichende Darstellung zur Aussage ‚Kultur verbindet Menschen und macht sie einheitlich‘	154
Abbildung 20: Entstehung der persönlichen Identität durch Kultur bei den Schüler*Innen.....	156
Abbildung 21: Häufigkeitsausprägung zur Aussage ‚Ich fühle mich keiner bestimmten Kultur zugehörig‘	159
Abbildung 22: Gruppenvergleichende Darstellung zur Aussage ‚Ich fühle mich keiner bestimmten Kultur zugehörig‘	160
Abbildung 23: Häufigkeitsausprägung der Aussage ‚Ich fühle mich mehreren Kulturen zugehörig‘	161
Abbildung 24: Gruppenvergleichende Darstellung A zur Aussage ‚Ich fühle mich mehreren Kulturen zugehörig‘	162
Abbildung 25: Gruppenvergleichende Darstellung B zur Aussage ‚Ich fühle mich mehreren Kulturen zugehörig‘	163
Abbildung 26: Gruppenvergleichende Darstellung C zur Aussage ‚Ich fühle mich mehreren Kulturen zugehörig‘	163
Abbildung 27: Häufigkeitsausprägung zur Aussage ‚Ich fühle mich einer bestimmten Kultur zugehörig‘	164
Abbildung 28: Gruppenvergleichende Darstellung A zur Aussage ‚Ich fühle mich einer bestimmten Kultur zugehörig‘	165
Abbildung 29: Gruppenvergleichende Darstellung B zur Aussage ‚Ich fühle mich einer bestimmten Kultur zugehörig‘	165
Abbildung 30: Durch Zuschreibung und Angehörigkeit hervorgerufene kulturellen Kollektive in ihrer Häufigkeit.....	167
Abbildung 31: Die Bedeutung von Kultur für Familie.....	171
Abbildung 32: Bedeutung von Kultur für Gesellschaft bei den Schüler*Innen als verallgemeinernde Übersicht.....	174
Abbildung 33: Durch verschiedene Formen des Kulturkontakts zu kultureller Bildung.....	179
Abbildung 34: In Schüler*Innenäußerungen genannte Bedingungen für kulturelle Bildung nach ihrer Häufigkeit.....	181

Abbildung 35: Verschiedene Inhalte kultureller Bildung in Abhängigkeit von ‚Fremd- und Eigenkultur‘ und daraus resultierende Auswirkungen.....	184
Abbildung 36: Beurteilung von Kultur durch die Schüler*Innen nach Häufigkeit und Beurteilungskombinationen aufgeschlüsselt.....	192
Abbildung 37: Beurteilung von Fremd- und Eigenkultur durch Schüler*Innen nach ihrer Häufigkeit.....	198
Abbildung 38: Häufigkeitsausprägungen im Vergleich zur Aussage: ‚Auch in Nachbarländern können sehr unterschiedliche Kulturen vorkommen‘.....	216
Abbildung 39: Häufigkeitsausprägungen im Pre-/ Post-Vergleich zur Aussage: ‚Je näher Länder beieinander liegen, desto ähnlicher ist ihre Kultur‘.....	217
Abbildung 40: Häufigkeitsausprägungen im Vergleich zur Aussage: ‚Kultur ist wichtig, weil sie Menschen voneinander unterscheidet‘.....	217
Abbildung 41: Häufigkeitsausprägungen im Vergleich zur Aussage: ‚Kultur ist wichtig, weil sie Menschen miteinander verbindet‘.....	218
Abbildung 42: Häufigkeitsausprägungen im Vergleich zur Aussage: ‚Ich fühle mich mehreren Kulturen zugehörig.....	219
Abbildung 43: Häufigkeitsausprägungen im Vergleich zur Aussage: ‚Ich fühle mich keiner bestimmten Kultur zugehörig‘.....	219
Abbildung 44: Häufigkeitsausprägungen im Vergleich zur Aussage: ‚Ich fühle mich einer bestimmten Kulturen zugehörig‘.....	220
Abbildung 45: Verschiedene Kulturformen in den Schüler*Innenvorstellungen nach der Intervention.....	222
Abbildung 46: Übersicht der einzelnen Aspekte des transkulturellen Verständnisses der interviewten Schüler*Innen.....	228
Abbildung 47: Parallelexistenz nationaler Kulturaspekte und glokaler Kulturphänomene in Kulturräumen nach Containerraumprinzip in den Schüler*Innenvorstellungen.....	244

TABELLEN

Tabelle 1: Ausschnitt aus dem Kategoriensystem, eigene Darstellung..... 104

Tabelle 2: Lerneffekte kultureller Bildung, ausgelöst durch ‚fremdkulturelle‘ Bildungsinhalte
und ‚eigenkulturelle‘ Bildungsinhalte..... 188

I. EINLEITUNG

I.1 Problemdarstellung

„Der Islam gehört nicht zu Deutschland“ war einer der prägenden Leitsätze des Bundesparteitages der AfD (Alternative für Deutschland) im Mai 2016, der in das Parteiprogramm¹ aufgenommen und verabschiedet wurde. Dieser Satz macht den Anti-Islam-Kurs der Partei als Leitlinie eindeutig sichtbar, wie auch ihre Einstellung gegenüber „anderen, fremden“ Kulturen in Deutschland, die im Sinne eines nationalkonservativen Verständnisses, als Bedrohung für das „deutsche Volk“ gelten². Das Erstarken von rechtspopulistisch und nationalkonservativ ausgerichteten Parteien ist nicht nur in Deutschland, sondern auch in anderen westlichen Industriestaaten zu verzeichnen, wie Ereignisse aus der jüngsten Vergangenheit erkennen lassen³. Äußerungen über „[die] Sorge um den Erhalt christlicher Kultur“ (Dobmeier & Jacobsen in DIE ZEIT 09.12.2014), ausgelöst von der Migrationswelle 2015, sind affektiv besetzt und stehen in Verbindung mit dem Gefühl von Unsicherheit oder Angst vor Unbekanntem und Fremden bzw. vor anderen, fremden Kulturen (vgl. Bauman 2016: 7 – 35).

Das zugrunde liegende kulturelle Orientierungssystem solcher Aussagen, basiert auf kulturellen Differenzierungen, die dichotom ausgerichtet sind, da sie aus genau zwei Teilen bestehen: Der ‚Eigenkultur‘ und ‚Fremdkulturen‘ in Abgrenzung dazu. Diese werden durch die tägliche Anwendung von Abgrenzungsmechanismen gefestigt, da nach kulturellen Unterschieden gesucht, gedacht, gehandelt und beurteilt wird – es geht also stets um „wir“ und „die anderen“. Durch diese differenzierende Einteilung werden auch sogenannte „Kulturräume“ reproduziert, indem die (vermeintlich) kulturellen Unterschiede zur Begründung für die Verbindung

¹ Auszug aus dem Grundsatzprogramm der Partei zu diesem Themenschwerpunkt ist abrufbar unter: http://afd.berlin/wp-content/uploads/2016/11/16-08-11_Themenflyer-Islam_BGS.pdf (08.05.2020).

² Laut einer statistischen Darstellung der Statista GmbH zu Rechtspopulismus und Nationalismus (2019: 27), beträgt der Anteil von Tatverdächtigen deutscher Herkunft laut AfD 5%. Der Anteil nichtdeutscher Tatverdächtiger liegt laut AfD bei 95,3%. Im Gegensatz dazu sind nach polizeilicher Kriminalstatistik 65,5% der Tatverdächtigen Deutsche und 34,5% nichtdeutsche Tatverdächtige.

³ Durch die Bauvorhaben Donald Trumps und Victor Orbáns, den jeweiligen Nationalstaat durch eine Grenzmauer vor unerwünschten Migranten(strömen) zu schützen oder auch die lapidare Aussage Victor Orbáns, alle Migranten seien Terroristen (vgl. Bauman 2016: 34), zeigt sich ihre Repräsentation als nationalistischer Beschützer sowie die Reproduktion von Gefahr und Unsicherheit durch Migrant*Innen. Einen Überblick über rechtspopulistische Parteien in Europa mit interaktiver Karte gibt SCHELLENBERG (2018).

zwischen Gesellschaft und territorialem Raum herangezogen werden (vgl. Langenohl 2015: 103).

Denk- und Handlungspraxen geleitet von einem Verständnis homogener Kultur(raum)einheiten sind nicht nur im sozialgesellschaftlichen und politischen Diskurs präsent, sondern bundesweit auch in Geographieschulbüchern und Lehrplänen vorzufinden. STÖBER (2001 & 2011) hält eine ganze Reihe kulturalistisch, essentialistisch und holistisch geprägter Darstellungen von Kultur(en) in Geographieschulbüchern fest. Die in den länderspezifischen Lehrplänen festgelegten Bildungsziele interkulturellen Lernens im Geographieunterricht, sind deutlich vereinheitlichend ausgelegt und sollen durch das Lernen und Wissen über ‚Fremdkulturen‘ zu Toleranz erziehen (ebd. 2011: 17f). Auch MÖNTER & SCHIFFER-NASSERIE (2007) verweisen auf die Darstellung eines binären Differenzierungsmechanismus zwischen defizitärer Fremd- und ‚überlegener Eigenkultur‘ in der deutschen Migrationsgesellschaft. BUDKE (2013^a) stellt fest, dass Geographieschulbücher aus Brandenburg und Berlin, das Denken in kulturellen Dichotomien verstärken, indem Unterschiede auf physisch gegebene Grundlagen von Mensch-Umweltbeziehungen (bspw. „Ureinwohner im Regenwald“) oder aber auf Religionszugehörigkeiten („Christentum hier und Islam dort“) zurückgeführt werden (ebd.: 157). Dabei liegt vielen Inhalten eine eurozentristische und hierarchische Sichtweise zugrunde. Obwohl das angestrebte Ziel des interkulturellen Lernens im Geographieunterricht darin besteht, fremdenfeindlichen, rassistischen, eurozentristischen und vorurteilsbelasteten Vorstellungen von Schüler*Innen entgegenzuwirken, scheinen viele Buchinhalte gegenteiliges zu bewirken, sodass das Ziel vermutlich nicht erreicht wird (vgl. Mönter 2013: 87 & vgl. Budke 2013^a: 157f). Durch diese essentialistisch ausgerichteten Kulturdarstellungen wird den Schüler*Innen ein Perspektivenwechsel⁴ in Form einer konstruktivistischen Sichtweise auf die Thematik vorenthalten. Schüler*Innen sollte ermöglicht werden, Kultur und Raum als menschengemachte Beobachtungs- und Ordnungsschemata zu verstehen, bspw. indem ergründet wird, weshalb und in welchen Kontexten Kultur zur Begründung und Interpretation von alltäglichen Phänomenen herangezogen wird (vgl. Budke 2013^a: 160). Vereinheitlichungen und Komplexitätsreduktionen wie kulturelle Stereotype, sind für die Bewältigung des Alltags relevant. Von größerer Relevanz aber ist die Frage, wie im Geographieunterricht damit umgegangen werden sollte und welches Ziel es zu verfolgen gilt, denn durch die Unterstützung

⁴ RHODE-JÜCHTERN (1995) schlägt vor, Schüler*Innen anzuleiten, geographische Fragestellungen differenziert zu betrachten, indem verschiedene Perspektiven auf den Sachverhalt eingenommen werden.

von essentialistisch und dichotom angelegtem Denken über Kultur, wird den damit befeuerten Problemen wie Fremdenfeindlichkeit, Rassismus und Eurozentrismus nichts entgegengesetzt.

Eine Möglichkeit, Kultur und Raum aus einer alternativen Perspektive zu betrachten, bietet das Konzept der Transkulturalität von WELSCH (1994, 1995, 1999, 2010, 2012, 2017). Statt Kulturen, nach dem Verständnis von HERDER⁵, als homogen sowie in sich geschlossen zu konzeptionieren und diese an geopolitische oder geographische Raumeinheiten bzw. ethnische Gruppen zu binden, fokussiert Transkulturalität auf die Gemeinsamkeiten, Verflechtungen und Hybridisierungen von und zwischen Kulturen. Dementsprechend konzeptualisiert Transkulturalität ein Kulturverständnis, das „die Verhältnisse des 21. Jahrhunderts“, wie aktuelle Globalisierungstendenzen aufgreift und Kultur als dynamisch, wandelbar und menschengemacht definiert (Welsch 2012: 3).

Angewandt auf die Geographiedidaktik, kann der neue, transkulturelle Lehr-Lernansatz bereichernd sein, da von der Reproduktion homogener Einzelkulturen abgesehen wird, was dem aktuellen kulturellen Wandel entspricht und zu einem Perspektivwechsel auf die Schemata Kultur und Raum anregt. Fokussiert wird dabei der globalisierte Lebensalltag der Schüler*Innen, indem ein Verständnis aufgezeigt wird, welches ‚fremdkulturelle‘ Aspekte als Bestandteile der ‚Eigenkultur‘ erkennt. Damit kann Vereinheitlichungen, Kulturalisierungen, Ethnozentrismen und Rassismen entgegengewirkt werden (vgl. Budke 2013^a: 160). Wenn Kulturen als hybrid verstanden werden, können sie in einem flexiblen, globalen als auch lokalen Raum verortet werden, sodass die (scheinbar) eindeutige Verortung von Kultur in statischen Containerräumen (wie z.B. Nationalstaaten), nicht mehr praktikabel ist und hinterfragt werden kann. Dadurch eröffnet sich die Möglichkeit, Schüler*Innen auf die Risiken essentialistisch ausgerichteter Kultur(raum)konzeptionen aufmerksam zu machen (vgl. ebd.: 161).

Die Problematik eines traditionellen und dichotom ausgerichteten Kulturverständnisses zur heutigen Zeit, die sich auch in der problematischen Darstellung und Vermittlung von Kultur in Geographieschulbüchern und Lehrplänen darstellt, sowie die Defizite aktueller Bildungskonzepte zum Thema Kultur, sind als Forschungsanlass dieser Untersuchung zu verstehen.

Im Rahmen der Arbeit werden die Möglichkeiten, die das unkonventionelle Kulturkonzept der Transkulturalität bietet, durch Hip-Hop als transkulturellem Phänomen (s. Kapitel II.6) zur

⁵ WELSCH nimmt Bezug auf das „überkommene“ Kulturverständnis, das Ende des 18. Jahrhunderts in bedeutendem Maße von Johann Gottfried HERDER geprägt wurde (vgl. ebd. 2012: 2).

Vermittlung transkulturellen Lernens genutzt und getestet. Da keine empirische Forschung zum Thema des transkulturellen Lernens im Geographieunterricht durchgeführt wurde, besteht eine Forschungslücke. Die vorliegende Arbeit möchte einen Beitrag leisten, diese Lücke ein Stück weit zu schließen.

I.2 Fragestellungen

Untersucht werden die theoretisch verfügbaren Potenziale, die transkulturelles Lernen für Schüler*Innen am Beispiel von Hip-Hop bereithält. Dabei wird der Frage nachgegangen, inwieweit bestehende Vorstellungen der Schüler*Innen von Kultur und Raum modifiziert werden können. Dementsprechend lassen sich folgende, übergreifende Forschungsfragen formulieren:

1. *Welche Alltagsvorstellungen besitzen die Schüler*Innen zu Kultur und Raum?*
2. *Inwiefern können die vorhandenen Schüler*Innenvorstellungen durch transkulturelles Lernen am Beispiel von Hip-Hop beeinflusst werden?*

Daraus kann der Forschungsgegenstand abgeleitet werden, indem darauf geachtet wird, welche Informationen den empirischen Daten entnommen werden müssen und in welcher Konstellation das Datenmaterial vorliegen sollte, um gewinnbringend zur Beantwortung der Forschungsfrage beizutragen (vgl. Helfferich 2011: 26ff).

Für die vorliegende Arbeit können die Forschungsgegenstände wie folgt festgelegt werden:

- a. **Grundlegende Kultur(raum)verständnisse** bei Schüler*Innen,
- b. Entwicklung einer **didaktischen Intervention** auf Grundlage der Schüler*Innenvorstellungen sowie
- c. **Effekte** auf bestehende Kultur(raum)vorstellungen, durch die Intervention und resultierende **Strategien** der Schüler*Innen zur Handhabung **alternativer Kultur(raum)konzepte**.

Im Zentrum der Untersuchung sollen also neben dem Erfassen kulturräumlicher Alltagstheorien (a) auch (inter)subjektive Konzepte und Strategien des Umgangs mit „neuen“ Wirklichkeitskonstruktionen von Kultur und Raum bzw. den Effekten auf bereits vorhandene Vorstellungen (c) untersucht werden, die durch eine aus den Kultur(raum)vorstellungen entwickelte Unterrichtsintervention (b) angeregt wurden. Aufgrund der verschiedenen Forschungsgegenstände besteht die Notwendigkeit eine Erhebung in mehreren Schritten mit unterschiedlichen Instrumenten vorzunehmen (s. Kapitel III).

Um zu erfahren ob transkulturelles Lernen die Vorstellungen der Schüler*Innen modifizieren kann bzw. in welchem Maße eine Modifizierung eintritt, ist es zunächst notwendig, den Ist-Zustand der Schüler*Innenvorstellungen aufzudecken. Dieser erste Schritt der Untersuchung geht mit Forschungsfrage a) einher. Untersucht wird dabei, welches Verständnis oder welches Konzept von Kultur und Raum bei den Schüler*Innen vorhanden ist.

Schüler*Innen besitzen Alltagsvorstellungen zu vielen geographischen Themenfeldern, die durch das (inter)subjektive Erleben bestimmter Phänomene oder durch den öffentlichen bzw. medialen Diskurs hervorgerufen und geprägt werden (z.B. Schuler 2011; Conrad 2015; Drieling 2015; Hoogen 2016). Alltagsvorstellungen sind für den Geographieunterricht von Bedeutung, da sie als Präkonzepte die Grundlage darstellen, auf welcher Schüler*Innen weiter oder auch umlernen. Generell ist Unterricht der vorhandene Alltagsvorstellungen berücksichtigt erfolgreicher, da Vorstellungsänderungen dann effektiver verlaufen (vgl. Reinfried 2009: 404ff, Duit & Treagust 2003). Die vorliegende Untersuchung zielt nicht auf die Korrektur „falscher“ Vorstellungen und deren Überprüfung ab, was in den Naturwissenschaftsdidaktiken oft der Fall ist. Vielmehr gilt es, ein horizonterweiterndes Dazulernen erfolgreich zu initiieren, da Kultur und Raum im Alltag allgegenwärtig sind und immer wieder unhinterfragt zur Begründung und Interpretation von Phänomenen und Sachverhalten herangezogen werden (vgl. Budke 2013^a: 160, Flechsig 2000, Hansen 2009). Erstaunlicherweise deckt sich die große Anzahl wissenschaftstheoretischer Abhandlungen zu Kultur und Raum kaum mit den dazu durchgeführten empirischen Studien der Vorstellungsforschung. Damit tritt die vorhandene Forschungslücke bei der empirischen Erfassung von Kultur(raum)vorstellungen besonders in den Vordergrund.

Zum theoretisch viel diskutierten Bildungskonzept des Interkulturellen Lernens im Geographieunterricht, wurden jüngst bspw. diese Bereiche erforscht: Die untergeordnete Rolle des Bildungskonzepts im Geographieunterricht, die im Zusammenhang mit der fehlenden Erfahrung der Lehrkräfte steht (Dobberkau et al. 2016), oder auch der Nutzen bisheriger Ansätze Interkulturellen Lernens im Geographieunterricht vor dem Hintergrund einer deutschen Migrationsgesellschaft und daraus resultierende Vorschläge zur Weiterentwicklung des Bildungskonzepts (Schröder 2019). Interventionsstudien zu Schüler*Innenvorstellungen im Bereich des interkulturellen Lernens im Geographieunterricht wurden bislang nicht durchgeführt. Ebenso existieren keine Forschungsarbeiten, die transkulturelles Lernen als Intervention im Geographieunterricht testen. Erwähnenswert ist eine Interventionsstudie, welche die Förderung des Interesses an Europa und europäischer Identität bei

Grundschulkindern untersucht (Rothfuß-Kustner 2017). Die Ergebnisse zeigen auf, dass Gemeinsamkeiten zum „zentralen Ausgangspunkt“ Interkulturellen Lernens gemacht werden sollten, da Schüler*Innen, die sich mit europäischen Gemeinsamkeiten beschäftigten, mehr (positives) Interesse an Europa und jenen Gemeinsamkeiten besitzen als Schüler*Innen, „die sich im Unterricht ausschließlich mit der Vielfalt Europas auseinandersetzten“ (ebd.: o. S.).

Damit wird die Relevanz transkulturellen Lernens und die damit verbundene Fokussierung kultureller Gemeinsamkeiten anstelle von Unterschieden auch empirisch begründet. Dem geforderten „Paradigmenwechsel im Umgang mit Vielfalt“ (ebd.: o. S.), kann durch den Einsatz transkulturellen Lernens im Geographieunterricht, ein Stück weit entsprochen werden.

Zur Offenlegung der Alltagsvorstellungen wurden Fragebögen eingesetzt (s. Anhang 1), die sowohl aus offenen wie auch aus geschlossenen Fragestellungen bestehen (s. Kapitel III.4.2 & III.4.3). Im Rahmen der explorativen Vorstudie sowie in der Pre-Erhebung wurde damit eine schriftliche Befragung mit insgesamt 250 Schüler*Innen der 9. Klassen an einem Gymnasium in Baden-Württemberg, zwei Kölner Gymnasien und einer Gesamtschule in Mönchengladbach vorgenommen.

Zur Beantwortung der übergreifenden Forschungsfrage ist die Wissensvermittlung von zentraler Bedeutung, die das transkulturelle Lernen bei den Schüler*Innen anstößt. Dazu wurde eine Unterrichtsreihe am Themenbeispiel Hip-Hop entwickelt und als explorative Intervention in einer Schulklasse unterrichtet (s. Kapitel III.4.4). Während der Intervention wurde den Schüler*Innen insbesondere die globale Raumausprägung des Hip-Hops anhand von Musikvideos aufgezeigt. Das aufgrund seiner Entwicklungen transnationale und lokalspezifische Kulturphänomen Hip-Hop (s. Kapitel II.6), zeigt einen Weg auf, die Schemata Kultur und Raum alternativ zu verstehen, d.h. nicht in Form homogener, räumlich begrenzter Einzelkulturen.

Die nach der Unterrichtsreihe umgesetzte Post-Erhebung ermöglicht den direkten Vergleich der Ergebnisse vor und nach der Intervention. Zielführend ist dabei die Fragestellung:

- *Inwiefern hat sich das Verständnis oder das Konzept von Kultur und Raum bei den Schüler*Innen verändert und wie bewerten die Befragten das für sie neue Kulturkonzept?*

Zur Beantwortung dieser Fragen wurden neben dem erneuten Einsatz der Fragebögen zusätzlich mit neun Schüler*Innen vertiefende Leitfadeninterviews geführt (s. Kapitel III.4.5).

Hierdurch wird dem Forschungsziel, das Potenzial transkulturellen Lernens im Geographieunterricht durch Hip-Hop zu testen, klar entsprochen.

I.3 Aufbau der Arbeit

Im Folgenden widmet sich Kapitel II den theoretisch-konzeptionellen Grundlagen dieser Arbeit. Darin wird zunächst der Blick auf die Begriffsgeschichte von Kultur und ihre unterschiedlichen Bedeutungen gerichtet. Da der Kulturbegriff inflationär genutzt wird und viele unterschiedliche Bedeutungen besitzt, besteht die Problematik, „Kultur“ allgemeingültig und eindeutig zu definieren, das heißt sie „dingfest“ zu machen. Die ausführlichen Erläuterungen in Kapitel II helfen dabei, dieser Arbeit eine Definition von Kultur zugrunde zu legen (s. Kapitel II.3.8). Des Weiteren sind die erläuterten Dimensionen und unterschiedlichen Bedeutungen des Kulturbegriffs potenzieller Anteil der vorhandenen Kultur(raum)vorstellungen der befragten Schüler*Innen, da es sich hierbei auch um gesellschaftlich etablierte, nicht-wissenschaftliche Auffassungen von Kultur handelt. Die theoretischen Ausführungen sind damit für die Analyse und Interpretation der Daten von Bedeutung.

Anschließend folgt eine zusammenfassende Analyse der Rolle des Kulturbegriffs in der Geographie und dessen Wandel, der insbesondere durch den *Cultural Turn* hervorgerufen wurde und die Neue Kulturgeographie entstehen ließ (s. Kapitel II.4). Darin werden das der Neuen Kulturgeographie immanente konstruktivistische Paradigma, sowie das traditionelle essentialistisch ausgerichtete Verständnis von Kultur einander gegenübergestellt. Die verschiedenen Perspektiven auf Kultur spielen auch in den Bildungskonzepten interkulturelles Lernen und Globales Lernen eine Rolle. Hier wird der Frage nachgegangen, wie „Kultur“ vermittelt wird bzw. welches Ziel damit verfolgt wird und welche Defizite und Probleme sich daraus ergeben können (s. Kapitel II.5). Auch im Rahmen des Bildungskonzepts interkulturelles Lernen im Geographieunterricht, können Schwierigkeiten festgestellt werden, denen bereits konstruktivistisch orientierte unterrichtspraktische Vorschläge entgegengesetzt wurden (vgl. Budke 2013^a, Mönter 2013) (s. Kapitel II.5.1.1 & II.5.1.1.1). Innerhalb des Bildungskonzepts Globales Lernen, wird der Aspekt des „kulturellen Lernens“, kaum berücksichtigt (s. Kapitel II.5.2 & II.5.2.1). Die kritische Analyse bisheriger Bildungskonzepte, stellt Anlass und Grundlage dar, transkulturelles Lernen zu implementieren. Dazu wird in Kapitel II.5.3 zunächst das theoretische Konzept der Transkulturalität nach WELSCH (1994, 1999, 2010, 2012, 2017) vorgestellt. Darauf aufbauend werden in den Kapiteln II.5.3.1 &

II.5.3.1.1 die transkulturelle Bildung aus pädagogischer Perspektive und in Abgrenzung dazu das transkulturelle Lernen in der Geographiedidaktik konzeptioniert.

Kapitel II.6 befasst sich mit der Entstehungsgeschichte von Hip-Hop als Popkultur und legt abschließend dar, weshalb Hip-Hop als transkulturelles und globales Phänomen definiert (z.B. Welsch 2012, Robertson 1998) und als Unterrichtsmedium eingesetzt werden kann.

Im darauffolgenden III. Kapitel wird das Forschungsdesign erläutert. Dazu wird zunächst die konzeptionelle und wissenschaftstheoretische Einordnung der Untersuchung vorgenommen (s. Kapitel III.1 & III.2), die sich zwischen Vorstellungsforschung und Interventionsforschung ansiedelt und dabei an die Conceptual Change Forschung anlehnt (z.B. Duit & Treagust 2003). Nach konstruktivistischer Auffassung erforscht diese Arbeit die Möglichkeit der Veränderung sogenannter Konstruktionen zweiten Grades (vgl. Schütz 2010: 334). Der Einsatz der Methodenkombination im *Mixed-Methods-Design* dient der Datenvielfalt und Ergebnisvalidierung (s. Kapitel III.3.1). Daraufgehend wird der Ablauf der einzelnen Datenerhebungen skizziert, sowie die genutzte Methodik begründend dargestellt (s. Kapitel III.4). Zunächst wurde eine explorative Vorstudie durchgeführt, auf deren Grundlage ein Fragebogen mit offenen und geschlossenen Fragen zum Thema Kultur erstellt wurde. Hierbei lag das Ziel darin, die vorhandenen Kultur(raum)vorstellungen der Schüler*Innen offenzulegen. Der Forschungsablauf behandelt die Unterrichtsintervention, die zum Thema Hip-Hop in einer 9. Klasse eines Kölner Gymnasiums durchgeführt wurde (s. Kapitel III.4.4, III.4.4.1 & III.4.4.2). Der Verlauf der Datenerhebung schließt mit der Post-Erhebung ab, die mit der beschulten Klasse nach der Intervention mittels Fragebögen und Leitfadeninterviews durchgeführt wurde (s. Kapitel III.4.5).

Kapitel III.5 erläutert die Auswertungsmethodik der Fragebögen und der Interviews. Die Texte der offenen Fragestellungen der Fragebögen wurden mit Hilfe mit einer induktiv-deduktiv ausgerichteten Inhaltsanalyse (Mayring 2002 & 2010) ausgewertet, während die geschlossenen Fragen deskriptiv-statistisch ausgewertet wurden (s. Auswertungsschritt 1 & 2 in Kapitel III.5). Um die Veränderungen der Schüler*Innenvorstellungen offenzulegen, wurden die Ergebnisse der Pre- und der Post-Erhebung in der beschulten Klasse miteinander verglichen und anschließend durch die Ergebnisse der inhaltsanalytisch ausgewerteten Interviews (Gropengießer 2008), vertiefend ergänzt (s. Auswertungsschritt 3 & 4 in Kapitel III.5).

Im Ergebniskapitel IV werden zunächst die Resultate der Pre-Erhebung vorgestellt, welche die vorhandenen Kultur(raum)vorstellungen der Schüler*Innen beschreiben (s. Kapitel IV.1 und

Unterkapitel). Anschließend werden die in Kapitel IV aufgeworfenen Forschungsfragen beantwortet, die zu einem abschließenden Querschnitt der Schüler*Innenvorstellungen führen. Im Anschluss daran werden die Ergebnisse der Post-Erhebung und Pre-Erhebung vergleichend präsentiert. Auch diese Ergebnisse werden durch die aufgeworfenen Fragestellungen zur Modifikation der Vorstellungen zusammenfassend erläutert (s. Kapitel V).

Kapitel VI widmet sich der Diskussion aller Forschungsergebnisse. Dabei werden Theorien aus Fachwissenschaft, Fachdidaktik und der Sozialpsychologie herangezogen, um die Ergebnisse mit Hilfe bereits bestehender Erkenntnisse weitergehend zu interpretieren. Welche Schlussfolgerungen aus den Forschungsergebnissen resultieren, wird in Kapitel VII dargelegt.

II. KULTUR UND IHRE DIMENSIONEN

II.1 Einleitende Worte

Kultur wird als Begriff, Konzept oder Erklärungsansatz in der Wissenschaft, den Medien und im Alltag nahezu inflationär genutzt, obwohl die Tragweite an Bedeutung(en) stark variiert. Dieses Phänomen hat Geschichte, denn im Laufe der Zeit haben sich die wissenschaftlichen Definitionen für Kultur verändert und weiter ausdifferenziert. Zurückgeführt werden kann dies auf den sich wandelnden Bezugsgegenstand der Kultur. Unterschiedliche Kulturkonzepte entstanden und entstehen durch gesellschaftliche Entwicklungen und existieren nur in deren Abhängigkeit. Vergleiche oder Übereinstimmungen zwischen den einzelnen Definitionen und Konzepten anzustreben gelingt nur schwer, da ihre Variationen dem „Artenreichtum“ eines undurchdringlichen „Dschungels“ gleichen.

Eine wesentliche Unterscheidungsmöglichkeit der vielgestaltigen Kulturbegriffe beruht auf essentialistisch bzw. konstruktivistisch ausgerichteten Definitionen von Kultur (Budke 2013^a: 154 & 2006: 141ff). Kultur findet in der heutigen Zeit nach essentialistischem Verständnis, häufig als räumliches Zugehörigkeitsmerkmal Anwendung, bspw. wenn das Sprechen einer bestimmten Sprache oder spezifische Verhaltensweisen die nationalstaatliche Zuordnung eines Menschen bestimmt. Die Gleichsetzung von Nation, Staat, Region und Kultur ist eine übliche Denk- und Handlungsweise (oder auch –falle), die nicht nur im Alltagsverständnis von Kultur genutzt, d.h. als gegeben angesehen und somit nicht hinterfragt wird (Thomas et al. 2011). Viele wissenschaftliche Ansätze gehen von diesem täglich angewandten, essentialistischen Kulturkonzept aus und erforschen dessen Aus- und Nebenwirkungen auf gesellschaftliches Miteinander, seine Weiterentwicklungen oder entwerfen Konzepte zu den soziokulturellen Interaktionen zwischen Menschen(gruppen) unterschiedlicher Kulturen und deren Wechselwirkungen (z.B. Thomas et al. 2011; Mecheril 2013 & 2016). Eine grundlegende Rolle spielen dabei Verortungen von Kulturen. Sie sind fester Bestandteil eines traditionellen und essentialistisch ausgerichteten Kulturkonzepts, das der alltäglichen Orientierung und Identitätszuschreibung dient, indem das „Eigene“ vom „Anderen“ nationalräumlich unterschieden und abgegrenzt wird (Glasze & Thielmann 2006).

Viele Kulturvariationen besitzen demnach die wichtige Funktion eines Ordnungsschemas, da mit ihrer Hilfe Vergleiche vorgenommen werden können (z.B. Luhmann 1995: 49, Baecker 2005: 4). Auch SHULMAN (2002: 37) formuliert treffend: „One of the central ways we make

sense of experience is by making differences “. Mit anderen Worten, Vergleiche sind allein durch Unterscheidungen möglich und dienen der Herstellung von Bedeutung.

Im aktuellen Globalisierungskontext, in welchem Bewegung, Dynamik, Netzwerke und Veränderung von Kulturen eine tragende Rolle spielen, sieht sich auch die Schulgeographie mit dem Anspruch einer „adäquaten“ Lehre von Kultur konfrontiert. Die im Rahmen dieser Entwicklungstendenzen entstandenen Kulturkonzepte, Multi- und Interkulturalität repräsentieren die Hybridisierung von Sozialgesellschaften im Raum. Die Entwicklung fand in den Wissenschaftsbereichen der Soziologie, Psychologie, Pädagogik und Kulturwissenschaften statt, während sie Anwendung in Politik, Wirtschaft, Bildungseinrichtungen wie auch innerhalb der Schulgeographie finden. Hier sollte besonders auf die Bildungskonzepte des Interkulturellen und Globalen Lernens hingewiesen werden, deren Ziel es ist, auch im Geographieunterricht ein friedliches und nachhaltiges gesellschaftliches Miteinander in einer globalisierten Welt zu fördern (z.B. Kroß 2004: 11f, Schrüfer 2009: 157).

Vielen Ansätzen des Interkulturellen Lernens liegt eine essentialistische Kulturdefinition zugrunde, die sich aus Homogenisierung innerhalb ‚einer‘ Kultur und Abgrenzungen gegenüber „anderen“ Kulturen ergibt und bspw. das Verstehen von ‚Fremdkulturen‘ zum Ziel hat (vgl. Thomas et al. 2011). Bezogen auf die Geographiedidaktik muss kritisch festgestellt werden, dass die Wissensvermittlung ‚kultureller Inhalte‘ auf dieser theoretischen Grundlage, zur Reproduktion in sich homogener ‚Kulturräume‘ beiträgt. Des Weiteren wird die Reproduktion von Kulturalisierungen, Ethnozentrismen und stereotypes Gedankengut unterstützt, da die Bildungskonzepte Raum und Kultur als natürlich gegebene Verbindung präsentieren (Budke 2006: 142ff & 2013: 155ff; Stöber 2001: 138ff; 2011: 15ff & 2012: 6f; Böge 2011: 6f).

Um das Ziel der einzelnen Bildungskonzepte erfolgreich umsetzen zu können, ist es wichtig, diesen Beanstandungen Gehör zu schenken. Sowohl Kulturdefinition als auch das darauf aufbauende Bildungskonzept, müssen unserer dynamischen und prozesshaften Wirklichkeit gerecht werden und sich gegen traditionell etablierte Denkweisen, Lehrinhalte und Vermittlungskonzepte stellen.

Um eine Entschärfung von Denkweisen in kulturellen Dichotomien zu erreichen ist es notwendig, ein gegenwartsnahes Kulturkonzept zugrunde zu legen, das Kultur vor dem Hintergrund der Globalisierung als dynamischen Prozess versteht (Böge 2011: 6; Stöber 2011: 17; Budke 2006: 144ff). Erst dann kann sich ein Umdenken etablieren, welches „dem Fremden“ die Fremdheit nimmt. Eine „zeitgemäße“ Definition und Auslegung von Kultur, kann als

Wegweiser diesen, um Kulturen aus einer konstruktivistischen Perspektive zu betrachten und diese den Schüler*Innen näherbringen. Auf dieser Grundlage kann das Vermittlungsziel „die Verbindung der Kategorien ‚Raum‘ und ‚Kultur‘ zu National- oder Regionalkulturen“ (Budke 2013^a: 160) kritisch zu hinterfragen, in erreichbare Nähe rücken.

Anwendungsbezogene Alternativvorschläge bleiben jedoch oftmals in ihrer theoretischen Konzeption stecken und fanden im Geographieunterricht bislang keine praktische Anwendung anhand konkreter Themenbeispiele (z.B. Scheffer 2011; Lossau 2014; Mönter & Schiffer-Nasserie 2007; Pott 2008; Budke 2013^a; Stöber 2012).

Was genau Kultur ist, eine etymologische Einordnung des Begriffs, weshalb er gebraucht wird und wie Kultur unsere geographische Wahrnehmung der Welt sowie deren Inhalte reguliert und beeinflusst, wird in den nachstehenden Kapiteln beantwortet. Zunächst werden die wichtigsten Themenbereiche der Kulturtheorie aufgearbeitet und zusammengefasst, die alle einem essentialistisch ausgerichteten Grundverständnis von Kultur zugeschrieben werden können. Dem gegenübergestellt wird ein konstruktivistisches Kulturverständnis, vertreten durch das pop- und subkulturelle Phänomen des Hip-Hops. Dieser fungiert zudem als Mittler und Medium des transkulturellen Lernens im Geographieunterricht und verkörpert eine Form von Kultur, die sich ganz anders konzipiert als traditionelle Auffassungen.

Damit wird die vorliegende Arbeit in ein festes kulturtheoretisches Fundament gegossen und kann eine eindeutige Denkrichtung aufzeigen, welche sich abschließend einer eigenen, der Arbeit zugrundeliegende Kulturdefinition äußert.

Auch in der Geographie besitzt Kultur seit der Etablierung der Politischen Geographie durch Friedrich RATZEL 1897 eine große Bedeutung. Kultur diene als Instrument, die Erde räumlich einzuteilen und sie mit charakteristischem Inhalt zu versehen (vgl. Wardenga 2005: 24ff).

Die kulturtheoretischen Konzepte Multi-, Inter-, und Transkulturalität entspringen der jüngeren Wissenschaftsvergangenheit und versuchen eine Übereinkunft von dynamischen, gesellschaftlichen Globalisierungsprozessen und der traditionellen, statischen Denkweise von Kultur zu schaffen bzw. ein zeitgenössisches „Kulturmachen“ abzubilden. Worin die inhaltlichen Unterschiede liegen und wie die jeweiligen Leitgedanken der Entwürfe aus konstruktivistischer Sichtweise zu bewerten sind, wird theoretisch als auch am Beispiel aktueller Geographieschulbücher dargestellt.

Die breit und ausführlich angelegte Ausarbeitung des Kulturkapitels soll die vielfältigen Funktionen des Kulturbegriffs aufdecken und im abschließenden Resümee das Kulturkonzept der vorliegenden Arbeit zum Ausdruck bringen.

II.2 Konstruktivistische Kulturtheorie

Kultur zählt zu jenen Begriffen, deren Fundus an Bedeutungen und Anwendungsbezügen über große Ausmaße verfügt. Die fortschreitende Ausdifferenzierung der Bedeutungen und Wissenschaftsbereiche, die in Zusammenhang mit Kultur stehen, kann auf den *Cultural Turn* der Geistes- und Sozialwissenschaften der letzten Jahrzehnte des 20. Jahrhunderts zurückgeführt werden. Dadurch ist Kultur zu einer bedeutungsvollen Kategorie dieser Wissenschaften geworden (Lossau 2014: 26). Diese Ausrichtung wird unter anderem an den Themenfeldern der jährlichen *Popular Culture Association/ American Culture Association* Konferenz deutlich⁶. Sie reichen von „Beer Culture“, die „The Role of Labels in Representing Place“ erforschen, bis zu „Tolkien Studies“, welche sich literaturwissenschaftlich orientiert, mit den Werken J.R.R. Tolkiens auseinandersetzt⁷. Es scheint als ob dem Kulturbegriff, seinen Anwendungsbereichen und Interpretationen alle Türen offen stünden. Daneben existiert auch eine breite Masse an alltäglich genutzten Kategorien von Kultur, die bspw. Kunst, Musik, Kulinarisches, ethnische Gruppen, geopolitische Grenzen, Sprachen und Verhaltensweisen beinhaltet. Die unterschiedlichen Kulturkonzepte und Kulturtheorien, die sich in wissenschaftlichem Umlauf befinden, können jedoch nicht in ihrer Gänze vorgestellt werden. Aber sie alle können als gesellschaftlich konstruierte Wirklichkeit bezeichnet werden, legt man das Paradigma des Konstruktivismus als Maßstab an⁸.

Kultur als menschliches Gesamtkonzept umfasst nach NÜNNING & NÜNNING (2008) „Vorstellungen, Denkformen, Empfindungsweisen, Werte und Bedeutungen“ sowie Normen, die „sich in Symbolsystemen materialisieren“ (ebd.: 6). All diese Konzeptionen können durch das Licht des Konstruktivismus beleuchtet werden, der sich wiederum in zwei Bezugsebenen

⁶ Vgl. <http://pcaaca.org/> (10.04.2020)

⁷ Die Konferenzinhalte und Programmpunkte der letzten 13 Jahre, können online abgerufen werden. Beispielhaft aus 2016 übernommen:
<https://pcaaca.org/sites/default/files/wp-content/uploads/2016/04/PCAACA-2015-Program-and-Addendum-FINAL.pdf> S. 383 & 397 (10.04.2020).

⁸ Wissenschaften, die sich mit Kultur auseinandersetzen, sind in deren Interpretations- und Auslegungsweise keinesfalls geeint. Während in der Humangeographie ein konstruktivistisch geprägter Kulturbegriff angewendet wird, beruht das Kulturverständnis der interkulturellen Psychologie bspw. auf einem rationalistischen Ansatz. Dieser findet unter anderem Anwendung in den vielen Ratgebern für Berufstätige im Ausland und vermittelt entsprechende *Do`s and Dont`s* für ein erfolgreiches Interagieren (Thomas et al. 2011).

aufteilen lässt. Der kognitive oder psychologische Konstruktivismus und der soziale Konstruktivismus verstehen die grundlegende (Re)Konstruktion sozial-gesellschaftlicher Praxis in unterschiedlicher Weise. So erklärt der kognitive Konstruktivismus den Aufbau subjektiver Weltbilder nicht als „Abbildungs- sondern [als] ein[en] Konstruktionsprozeß“ (Schmidt zit. in Fleischer 2001: 86), hervorgerufen durch die Eigenleistung des Beobachtens mithilfe der Sinne, die selektiv vorgehen und somit ein eingeschränktes Weltbild erzeugen. Der soziale Konstruktivismus betrachtet hingegen die gesellschaftlich konstruierten Phänomene wie Sprache, Normen, Verhaltenscodes, Symbolsysteme, die kommunikativ und intersubjektiv eingesetzt werden. Sozialgesellschaftliche Wirklichkeit und ihr Wissen gehen demnach aus der alltäglichen Handlungspraxis von Diskursgemeinschaften hervor (vgl. Gergen 1985: 268ff). Eingeräumt wird dabei die Problematik des Zugangs zur „objektiven Wirklichkeit“, die der hypothetische Realismus zwar vorsieht, sie für das Subjekt Mensch aber durch die kognitiv-sinnliche Übersetzung und die sozial-gesellschaftlich produzierten Strukturen, als nicht vollständig ergründbar tituiert (Flick et al. 2012: 151ff). Dies wird in der Wissenschaftstradition als nicht weiter hinderlich betrachtet, denn die Intention des sozialkonstruktivistischen Forschungsansatzes bezieht sich auf den Einfluss gesellschaftlicher Konstruktionen auf die Welt und ihrer Wahrnehmung sowie Reproduktion durch die Bevölkerung. Die eigene, subjektive Erfassung der Welt generiert sich demnach aus einem „aktiv-konstruierenden Handlungsprozess“ der in der Praxis aus einer Kopplung zwischen kognitiver und sozialer Konstruktion besteht. So werden individuelle Konstruktionen von sozialen gespeist und soziale Konstruktionen mittels der Individuen und ihrer Konstruktionen (re)produziert und abgespeichert (vgl. Flick et al. 2012: 151ff; Reuber & Gebhardt 2007: 85f & 88). Dieses Verständnis räumt ein, dass Wirklichkeit in großen Teilen eine Eigenproduktion darstellt und Normen, Werte, Gesetze oder Regeln auf welchen „die Wirklichkeit“ basiert, ebenfalls selbstkonzipierte Konstrukte sind, die helfen, Ordnung und Struktur in Leben und Wahrnehmen zu bringen (Dickel 2006: 78).

Insofern ist auch Kultur eine Konstruktion, weshalb das Konzept Kultur eine gesellschaftlich etablierte Idee darstellt, die jedoch auf unterschiedlichen Konzeptverständnissen basiert. Sozial konstruiert sind somit auch die „Inhalte“ der Kulturen, so dass bspw. eine „deutsche“ von einer „amerikanischen“ Kultur unterschieden wird. Strukturierungs- und Orientierungsschemata dieser Art bedienen ein alltagsweltliches Verständnis von Kultur (Flehsig 2000) und funktionieren „nach innen hin integrativ, nach außen hin hierarchisch und abgrenzend [...]“ (Böhme zit. in Lossau 2014: 28). Diese Auslegungsweise stellt jedoch nur eine Möglichkeit bzw. einen Ausschnitt der Interpretationsvarianz dar.

Eine umfassendere Betrachtung weiterer Geltungsbereiche von Kultur, liefert der Überblick in Kapitel II.3. Das Ziel ist es hier, eine geordnete und destillierte Darstellung dieses Kultur-Potpourris zu erhalten, um einen Querschnitt des Kulturbegriffs und seinen Bedeutungen zu schaffen, einschließlich der Anwendungsbereiche, welche für die vorliegende Arbeit bedeutsam sind.

II.3 Konstitutionen des Kulturbegriffs

II.3.1 Der moderne Kulturbegriff

Resümiert man den aktuellen Gebrauch des Kulturbegriffs, so kann festgestellt werden, dass Kultur in erster Linie als Werkzeug dient. Das multifunktionelle Instrument ist der Einteilungsmechanismus der Gesellschaft, der Unterscheidungen und Uniformierungen anhand sozialer, politischer und ethnischer Merkmale schafft. Kultur als tägliches Arbeitsgerät, das „collective programming of the mind“ vollzieht, schafft Homogenität und Heterogenität zugleich (Rathje 2009: 35). Eine Grenzziehung und Ungleichheit „zwischen“ (Teil)Gesellschaften sowie eine Vereinheitlichung und Standardisierung „innerhalb“ von (Teil)Gesellschaften durch reflexiv-vergleichende Beobachtung, bezeichnet auch das Kulturverständnis LUHMANNs⁹ (vgl. Pott 2007: 109f).

Die „jeweilige“ Kultur fungiert als Sinnstifter für menschliches Handeln, aufgrund von „Werten, Verhaltensnormen und Handlungsregeln“ die als „geteilte Lebenspraxis“ in den Bereichen Wissen, Glauben, Kunst, Moral, Gesetz und Sitte Anwendung finden. Neben dem Faktor der Standardisierung und seiner Gültigkeit in gesellschaftlichen Kollektiven, wird unter Kultur auch Kommunikation verstanden. Alles als Kultur bezeichnete kann auf die genannten Elemente Standardisierung, Kollektivität und Kommunikation zurückgeführt werden, die in enger Verbindung zueinander stehen und sich gegenseitig bedingen (Hansen 2003: 37ff). Auf dieser Grundlage findet die gesellschaftliche Differenzierung und Einordnung durch Kultur und ihre Kommunikation statt. Die Anwendung und das Verstehen von Zeichen¹⁰, Symbolen und

⁹ Kultur als Beobachtungsschema ermöglicht nach LUHMANN eine vergleichende Perspektive, in welcher alle menschlichen Erzeugnisse und Praxen auf einen Nenner gebracht werden können. Durch die Zusammenfassung verschiedener Phänomene und ihrem Vergleich werden Differenzen ausgemacht, die dann als kulturelle Unterschiede gelten können. Kultur ist demnach kein vorhandenes System, sondern lediglich eine Beobachtungsperspektive (Pott 2007: 109ff).

¹⁰ Zeichen sind nie „natürlich gegeben“, sondern immer willkürlich mit Inhalten belegt. Der Bedeutungsproduktion des Sprach- und Zeichensystems liegt Ferdinand DE SAUSSURES Theorie zugrunde. Demnach muss jeder sprachlichen Äußerung ein Konzept zugeordnet werden können, dass die inhaltliche Bedeutung der sprachlichen Äußerung aufzeigt. Die konzeptionelle Zuordnung steht in Abhängigkeit zu kulturellen Konventionen und

Kodes als Grundvoraussetzung für Kultur als Kollektiv und Gemeinsamkeit, müssen jedoch erst „erlernt“ werden (Gebhardt et al. 2003: 1ff; Hansen 2003: 46f). Individuen werden in einen „kulturellen Kontext“ hineingeboren und erwerben diesen als Lebensgrundlage. In diesem Enkulturationsprozess, der einer Sozialisation gleichkommt, werden gesamtgesellschaftliche Reglements „automatisch“ injiziert. Somit reproduziert sich Kultur als latenter Taktgeber von Bedeutungsmustern des alltäglichen Lebens einer Gesellschaft immer wieder neu (Bernd & Pütz 2007: 13).

Der moderne Kulturbegriff als Zuordnungs- und Einordnungswerkzeug, durch den ein Vergleich mit „anderen“ Kulturen durch das Beobachten, Aufzeigen und Bewerten von Unterschieden ermöglicht wird, findet seinen Ursprung in der Phase neuzeitlicher Entdeckungen (Wardenga 2005: 19ff; vgl. Luhmann 1995: 31ff). Das Auffinden und Erobern neuer Welten schafft Voraussetzung für einen „Kulturkontakt“, der Differenzen in Verhaltensweisen aufzeigt. Die Erfahrung des Eigenen kann aus dem Kontrast zum Fremden erfolgen und dadurch der Einordnung von Kulturen durch Kultur dienen. Jedoch wird der Zuordnungsprozess nur durch Beobachtung „von außen“ erzeugt und ist daher mit Universalisierungen und Kulturalisierungen behaftet. Trotzdem wird eine Identitätsreproduktion ermöglicht, wodurch sich Angehörige und Außenstehende sozio-kulturell verorten können (Nassehi 2011: 145ff).

II.3.2 Kultur – Eine kurze Begriffsgeschichte

Trotz schillernder Vielfalt stimmen alle Kulturbegriffe in einem Aspekt überein. Dieser liegt in Bezug zur Darstellung menschlichen Handelns, egal ob es sich dabei um Ackerbau, Kunst oder einen „way of life“ handelt. Der lateinische Ursprung von Kultur (cultura) bedeutet „Urbarmachung“ oder „Pflege der Natur“ (natura), die übersetzt werden kann mit „Geburt“ oder auch „Herkunft“. Natur bezeichnet einen passiven, vorgegebenen Sachverhalt während ihr Antonym Kultur einen aktiven, menschlichen Hergang betitelt (Eagleton 2001: 7ff; Zierhofer 2007: 934f). Die Semantik des antiken Kulturbegriffs befasst sich immer mit der „Kultur von etwas“. Kultur als eigenständiger Begriff ist zu diesem Zeitpunkt noch inexistent. Vielmehr bezieht sich das Genitivattribut Kultur auf die durch menschliche Hand ausgeführte Pflege von

beeinflusst die Bedeutungsproduktion der Zeichen daher nach einem willkürlichen, kulturellen Maßstab (Lossau 2002: 34f).

Natur, Religion oder auch Erziehung. Sie widmet sich der „Optimierung des Menschen“¹¹ (Wardenga 2005: 21; Ort 2008: 19).

Demnach ist Kultur nicht mehr „natürlich“, sondern ein gemachtes, menschliches Produkt, welches ohne das Gegenstück Natur, durch welches es sich selbst hervorbringt, nicht existieren könnte. Auch ist die Menschheit nicht nur Produkt ihrer Umwelt, sondern zu großen Teilen auch ihrer selbst, denn Kultur findet Anwendung in der Disziplinierung des „natürlichen“ Menschen. Diese Selbstkultivierung ist der endgültige Schritt zur Abgrenzung von Natur und der Entwicklung zu Humanität und Zivilisation, die vor allem im 18. Jhd. synonym zu Kultur verwendet wurden. Kultur funktioniert als selbstgemachte Hegemonie, die Menschen „in Form bringt“ und vereinheitlicht, indem Werte, Normen und Regeln aufgestellt werden, die zur eigenen Kultivierung dienen und ein gesellschaftliches Miteinander ermöglichen. Diese selbst initiierte Vervollkommenung durch den „geistigen Fortschritt“ ermöglicht es dem Kulturbegriff die antonyme Position gegenüber dem Naturbegriff einzunehmen (Eagleton 2001: 7ff; Ort 2008: 19f). Der moderne Kulturbegriff wird eigenständig und gilt als Synonym der „Zivilisation, [die] als Glückszustand des Menschen“ normative Gültigkeit gewinnt (Baecker 2012: 64) und sich traditionalisiert.

II.3.2.1 Holistisches Kulturkonzept

Das traditionelle Kulturkonzept des 18. Jhd. wurde in seiner Weiterentwicklung und Ausbreitung stark von Johann Gottfried HERDER beeinflusst und entwickelte sich zum holistischen Kulturkonzept. Er charakterisiert Kultur durch soziale Homogenisierung, ethnische Festigung sowie interkulturelle Abgrenzung. Demzufolge gestaltet Kultur das Leben seiner Angehörigen im Hintergrund. Sämtliche hervorgebrachten Handlungen und Artefakte sind explizit Teil einer bestimmten Kultur und durch diese geprägt. HERDER visualisiert Kulturen als in sich geschlossene, homogene und autonome Entitäten, die jeweils einem klar abgegrenzten Territorium zugeordnet werden, sowie in einem eindeutigen Sprachraum zu verorten sind (Welsch 2010: 295f; 1999: 194f; 1995: 39).

Dieses Konzept dient nach wie vor dem Gebrauch, der Anwendung und dem Verständnis von Kultur und ihrer Funktion als Distinktions- und Einordnungswerkzeug, Sinnstifter und Taktgeber menschlichen Handelns. Kultur stellt in diesem Verständnis ein „zentrales Kriterium

¹¹ Kultur nimmt durch die Schriften des Naturrechtsgelehrten Samuel PUFENDORF im 17. Jhd. die Bedeutung und Rolle eines Kollektivsingulars an, das alle Handlungen eines Volkes umfasst und mit dem „status civilis“, dem Zivilisiert-Sein, gleichsetzt (vgl. Welsch 1995: 39; Ort 2008: 19f).

der Identität oder Differenz zwischen Menschen oder Menschengruppen“ dar (Göhlich et al. 2006: 10). Dabei erfährt die Eigengruppe (unabhängig von deren Zusammensetzung) stets eine höhere Bewertung als die Fremdgruppe oder gilt ihr als überlegen (Tajfel 1970), was die These eines „universellen Ethnozentrismus“ aufwirft (Rommelspacher 1997: 162). Des Weiteren besteht die Notwendigkeit der Komplexitätsreduktion von Informationen, um diese überhaupt verarbeiten zu können. Dieser Automatismus „bezieht sich auf alle Lebenssituationen in intra- und interkulturellen Interaktionen“ (Treichel 2011^a: 101). Die alltägliche Anwendung des traditionell essentialistischen Konzepts kann in einem aktuellen Gesellschaftskontext, zu Problematiken wie Kulturalisierungen und Essentialisierungen führen, die als Stereotype unterschiedlicher Art das Kulturverständnis der Gesellschaft prägen. Dies tritt ein, wenn die Komplexitätsreduktionen negativ besetzt werden und Menschen(gruppen) bspw. aufgrund ihrer „Herkunft negative oder positive Eigenschaften zugeschrieben werden [...]“ (Rommelspacher zit. in del Mar Castro Varela 1997: 245), was auch zu unterschiedlichen Rassismen führen kann (del Mar Castro Varela 1997: 245).

HERDERS Entwurf der „Kulturnation“ hatte seit dem 19. Jhd. auch großen Einfluss auf die Geographie. BANSE (1912) teilte die Erde in „Milieus [mit] geistigen und fühlbaren Charakteristika“ ein, SAPPER (1925) entwickelte „zehn Kulturreiche“ und KOLB (1962) das Kulturerdteilkonzept, das nach wie vor in der Schulgeographie Anwendung findet (vgl. Böge 2011: 5f; Stöber 2012) und zudem ein alltägliches Ordnungsschema darstellt. Zu diesen, in die Jahre gekommenen Denkansätzen über Kultur als eingrenzbare Container, muss ein alternatives Konzept gefunden werden, sodass die resultierenden Konsequenzen der veralteten Anwendung abgesetzt werden können. Als gegenwartsnahes Konzept gilt ein solches, dass Kultur individuell und flexibel auffasst, das heißt handlungstheoretisch durchdacht wird (vgl. Glasze & Thielmann 2006).

II.3.3 Kultur und Identität

Bereits veranschaulicht wurde Kultur als Sinnstifter für allerlei Tätigkeiten des Menschen, die dem Einzelnen das Gefühl geben, „das Richtige“ zu tun oder auch zu lassen. Jedoch ist die Tragweite dieses sinnstiftenden Bereichs noch nicht vollständig dargestellt. Ein weiterer wichtiger Aspekt liegt in der Zuordnung des eigenen Selbst. Kultur als identitätsstiftendes Merkmal ermöglicht es seinen Angehörigen, das kulturelle „wir“ und das kulturelle „andere“ voneinander abzugrenzen. Dabei wird ein übereinstimmendes Merkmal gefunden, welches die Einzelperson in eine Gruppe einbindet und sie als Verbündete kennzeichnet. So könnte angenommen werden, dass sich der Prozess der Identifikation ausschließlich auf Einvernehmen

begrenzt. In diesem Vorgang besteht allerdings das Paradoxon darin, dass sich Identität und Identifikation immer gegen eine Differenz richtet. Im selben Maße muss der Identität jedoch abgrenzbar bleiben. Wäre eine Differenzierung zu anderen Identitäten nicht vorhanden, würde die eigene Identität nicht existieren (Hall 2004: 168ff). Folgernd kann festgehalten werden, dass Identität und Identifikation nur dann vollzogen werden können, wenn Differenzierung möglich ist, „denn ohne die dialogische Beziehung zum anderen gibt es keine Identität“ (Hall zit. in Gebhardt et al. 2003: 2).

II.3.4 Kultur als Ordnungskategorie

Um die eigene, individuelle Zugehörigkeit und auch die Zugehörigkeit anderer eindeutig zuordnen zu können, bedarf eines zuverlässigen Konzepts, das leicht umsetzbar ist und Orientierung innerhalb der Umwelt bietet.

Die Aufnahme neuer Informationen ist nur mithilfe von komplexitätsreduzierenden Konstruktionen in Form von Begriffen und Wissen interpretierbar, was zur Erschließung neuen Wissens führt. Verstehen und Bedeutungszuschreibung stehen daher immer in Abhängigkeit von Konstruktionen, die durch „Abstraktion, Generalisierung, Formalisierung und Idealisierung“ im Sinne einer einfachen Orientierung vorgehen und damit stark selektiv verfahren (Flick et al 2012: 152ff). Der Anthropologe Claude LÉVI-STRAUSS erklärt das Verständnis und die Interpretation der Umwelt auf sehr ähnliche Weise. Es ist von einem Streben nach Ordnung auszugehen, welches Grundlage jeden Denkens ist. Neues oder auch Fremdes kann nur dann verstanden werden, wenn es nach Bekanntem und Unbekanntem strukturiert und differenziert wird. Diese Einordnung zur Orientierung muss aber als unzureichend beurteilt werden, da sie einzig auf der Bedeutungszuschreibung „bekannt/unbekannt“ beruht (Lévi-Strauss 1981: 21ff). Die Einordnung von Bedeutung basiert zudem auf einer Arbitrarität, die in Abhängigkeit zur „kulturellen“ Prägung steht (Said 1981: 65f). Das Konstrukt der Kultur bestimmt also den Zuordnungsprozess von Neuem oder Fremdem und verfährt dabei sehr einseitig, da nur aus dem bekannten Blickwinkel heraus betrachtet und eingeordnet werden kann. Dem Unbekannten kann sich nur in bekannter Manier genähert werden. Universalisierungen, Essentialisierungen und Stereotype sind die bekannten, sich daraus ergebenden Resultate.

Durch einen kurzen historischen Exkurs sollen die Ursprünge von Kultur als ethnisch-sozialer Abgrenzungsdimension umrissen werden.

II.3.4.1 Kultur als Ordnungskategorie – ein historischer Exkurs

Ein Blick zurück in die Epochen der Vormoderne lassen die Ursprünge kultureller Abgrenzung sowie deren Umsetzung in der Vergangenheit deutlich werden. Seine historische Quelle besitzt der kulturelle Differenzierungsprozess in erster Linie durch die Abgrenzung zu den sogenannten Barbaren, die der europäischen Menschenkultur „unterlegen“ waren und ihr klar untergeordnet wurden (Baecker 2012: 28). Das äußere Erscheinungsbild der Ureinwohner neu entdeckter Erdteile, ihre Bräuche und Rituale waren im europäischen Raum gänzlich unbekannt und gaben den mittelalterlichen Vorstellungen des „wildes Mannes“ neuen Nährboden (vgl. Abulafia 2008). Im Gegensatz zur christlichen Zivilisation, erschienen die Werte des „wildes Mannes“ unmoralisch, weshalb sie mit den allgemeingültigen, vorrangig christlichen Werten der Kirche nicht zu vereinbaren waren. Seine Lebensweise wurde mit der eines Tieres gleichgesetzt, da er sich nicht (verständlich) artikulieren könne, allein in der Wildnis lebe und ein unmenschliches Aussehen besäße (vgl. Fröbis 1995: 26 & 52).

Die darauf aufbauende kategorische Einteilung indigener Völker anhand typischer äußerlicher und wesenhafter Merkmale, bezeichnet HALL (1997: 239) als „Rassifizierungen“. Sowohl die Kategorisierung als auch die Zuordnung von Menschen nach Aussehen und Lebensweise in homogene „Rassen“, kann als Vorläufer des modernen (HERDERSchen) Kulturbegriffs betrachtet werden¹².

Die Abgrenzung des Eigenen zum anderen, wurde damals und wird noch immer auf Grundlage „kultureller Differenzen“ und deren kategorischer Universalisierungen bzw. Essentialisierungen vollzogen, die letztendlich zu Identitätsfindung und Identitäts(re)produktion beitragen. Samuel HUNTINGTONS berühmtes Werk „Kampf der Kulturen“ (1996) ist ein Beleg aus jüngerer Vergangenheit, dass essentialistische Kulturkonzepte nach wie vor Anwendung finden. Kulturen zur Identitätsreproduktion werden als fundamentale und klar objektive Gegebenheiten charakterisiert und zudem räumlich abgrenzbar verortet. Diese vermeintlich „natürlich-kulturellen“ Zustände sind im Hinblick auf die aktuellen gesellschaftlichen Globalisierungsprozesse nicht (mehr) tragbar (Werlen 2010: 60f).

¹² Aufbauend auf dem Konflikt zwischen europäischer „Universalkultur“ und den „wildes Kulturen“, entwickelt sich nach HERDER der Eurozentrismusbegriff. Dieser drückt sein Missfallen des Überlegenheitsanspruchs der europäischen Kultur gegenüber anderen aus. HERDER schlägt vor, das Wort Kultur nur im Plural anzuwenden, da Kulturen der vorhandenen Mannigfaltigkeit Ausdruck verliehen und den Überlegenheitsanspruch beschränke (Eagleton 2001: 21ff).

Anknüpfend an die historischen Ausführungen zum Ursprung „kultureller Differenzen“, gilt es einen weiteren wichtigen Aspekt zu beachten, der zur Umsetzung und Ausbreitung von „Rassifizierungen“ beitrug und noch immer beiträgt. Macht zu besitzen oder mächtig zu sein bedeutet im Umkehrschluss, die eigenen Interessen und das eigene „wahre“ Wissen in Umlauf zu bringen und ihm zur Allgemeingültigkeit zu verhelfen. Das folgende Unterkapitel schafft ein grundlegendes Verständnis darüber, wie Machtkonstellationen zustande kommen und wie sie einer angestrebten Annäherung von Gruppen durch interkulturelles Lernen im Wege stehen können.

II.3.5 Kultur und Macht

Kultur besitzt einen stark kolonial geprägten Charakterzug, der sich in den gewaltsamen Eroberungs- und Unterwerfungsprozessen der Vergangenheit manifestiert. Mithilfe einer hegemonialen Vormachtstellung der Kolonisierenden gegenüber den Kolonisierten wurde das Wissen über „kulturelle Unterschiede“ generiert, diktiert und gesellschaftlich indoktriniert (Baecker 2012: 28). Somit gründet Kultur innerhalb ihres (heutigen) Anwendungsbereiches auch auf der autoritären Position Kolonisierender. Sie verfuhr mit den „kulturellen Differenzen“ essentialistisch und universalistisch und verschafften den Unterschieden mit Hilfe ihrer Machtposition Allgemeingültigkeit und Legitimität, die sich letztendlich zu der „einen Wahrheit“¹³ entfaltete. Diese „eine Wahrheit“ degradierte „neue Länder“ zur „Unfähigkeit“ und im direkten Vergleich mit der westlichen Welt als „minderwertig“. Nicht nur die territoriale Beherrschung des neuen Landes durch die Machthaber, sondern auch die gedachte, kognitive Überlegenheit gab diesem Machtverhältnis eine Struktur, die bis heute vorherrscht (Said 1981: 51ff).

Das Theorem der Kulturhegemonie¹⁴ nach SAID entspringt der soeben ausgeführten Vorgehensweise kultureller Mächtigkeit. Sie bestimmt über „Richtig“ und „Falsch“, „Gut“ und „Böse“ im Rahmen des eigenen, bekannten und „richtigen“ Verständnisses (Said 1981: 19ff), obgleich die Bedeutung einer Handlung (in Abhängigkeit ihres kulturellen Kontextes) ganz

¹³ Wissen gilt als „Katalog historischer Konventionen“ (Gebhardt et al. 2003: 8), die das Spiegelbild einer gesellschaftlichen Verfasstheit darstellen.

¹⁴ Das Konzept der Kulturhegemonie gründet auf einem postkolonialen Forschungsansatz und verfolgt eine Dekonstruktion der Machtasymmetrien von Kulturen, die kolonialgeschichtlichen Ursprung haben. Edward SAID kann mit seinem Werk *Orientalism* (1978) als Gründervater dieses Forschungsansatzes bezeichnet werden. Auf Grundlage von Literatur und Kunst stellt er die okzidentale Hegemonialstellung gegenüber dem Orient dar, die Letzteren als „rückständig“ charakterisiert. Dadurch entwickelt sich „der Orient“ zu einem idealisierten westlichen Gegenbild, welches durch den Westen und seine Projektionen und Wünsche entfacht wird (Said 1981: 14f).

anderer Art sein kann als vermutet. Machtausübung wird durch einen angeblichen Wissensvorteil legitimiert und nicht hinterfragt. Diskurse als „Formen und Regeln öffentlichen Denkens, Argumentierens und Handelns“ (Gebhardt et al. 2003: 15) sind der Grundsatz von Gesellschaftlichkeit und werden für wahr betrachtet. Nach FOUCAULT stehen sie jedoch stets unter dem Einfluss von Machthabern und deren ausgewählter Wahrheit. Demnach ist die vermeintliche Realität ein (Zwischen)Ergebnis ausgehandelter Wahrheiten, die auf der Machtposition ihrer Vertreter beruhen (ebd.).

Der historisch gewachsene, koloniale Machtaspekt, der dem Kulturbegriff innewohnt, spiegelt sich auch in der Sprache wider. Sprachlich verursachte Dichotomien sind nicht nur auf inhaltlicher Ebene als „Kultur“ und „Gegen-Kultur“ bzw. „Nicht-Kultur“ mitteilbar, sondern vermitteln in ihren lexikalischen Strukturen weitere semantische Bedeutungen, die zu einer Hierarchisierung von Kulturen beitragen können.

Wortpaare wie schwarz/ weiß, zivilisiert/ unzivilisiert; christlich/ unchristlich oder amerikanisch/ asiatisch erzeugen prägnante Unterscheidungen (Hall 1997: 235). Sie provozieren ein Denken in Entweder- Oder- Kategorien, das Feinheiten außer Acht lässt und gesellschaftliche Varianz auf einen einfachen Dualismus, dem Ei(ge)nen oder dem Anderen, also A oder nicht A reduziert (Hall 2004: 117). Eine Einordnung des jeweiligen Begriffs bekundet klare, abgrenzbare Zugehörigkeit (Identifikation) und vereinfacht sowohl die Repräsentation wie auch das Zurechtfinden und Überblicken einer (fremden) Gesellschaft.

Neben der Reduktion von Heterogenität besteht auch immer eine Unterscheidung zwischen der negativen oder positiven Konnotation des Begriffs eines Wortpaares. So könnten nach HALL die antonymen Begriffe auch folgendermaßen dargestellt werden: WEIß/schwarz, ZIVILISIERT/ unzivilisiert, CHRISTLICH/ unchristlich. Die dargestellte Dominanz in Form von Kapitälchen, ist laut Jaques DERRIDA auf die jeweils mächtigere Position im gesellschaftlichen Miteinander zurückzuführen (Hall 1997: 235).

Sowohl in Interkulturellem Training als auch im Geographieunterricht wird ein Mehr-Wissen über „andere Kulturen“ vermittelt und eine gedachte Besserstellung der Eigenkultur ausgelöst (Budke 2013^a: 157). Als Bsp. dafür kann der Begriff „Drittweltland“ genannt werden. Im Rahmen des transkulturellen Lernens können Machtasymmetrien umgangen werden, indem der Schwerpunkt auf Gemeinsamkeiten gelegt wird, sodass Hierarchisierungen durch eine einheitliche Ebene von Grund auf nicht ermöglicht werden.

II.3.6 Kultur und Raum

Führt man die Begriffe Kultur und Raum zusammen, entsteht ein „Kulturraum“. Die Vorstellungen von Kulturräumen haben in der Geographie als Weltbildkonzepte eine lange Tradition. Sie wurden in der Vergangenheit als auch der Gegenwart viel diskutiert, da im Alltagsverständnis davon ausgegangen wird, dass sie eine containerräumliche Wirklichkeit repräsentieren (Harendt 2019: 52ff). Auch in der Schulgeographie dienen diese Raumstrukturen als Grundlage für anthropogeographische Inhalte und verleiten Schüler*Innen zur Vorstellung der Welt als Mosaik (der Kulturen).

Die kulturgeographische Binarität manifestiert sich durch den Gegensatz von „wir“ und „die Anderen“ in Verbindung mit geopolitisch festgelegten Grenzen. Innerhalb gesellschaftlicher Diskurse werden physische Räume mit essentialistisch geprägten Kulturen verknüpft. Dabei wird ihnen auch eine entsprechende Machtkomponente zugeschrieben. Als Beispiel können die Konzepte von Nationen als staatlich verankerten Kulturräumen genannt werden. Durch die Identifikation mit einem (geopolitisch) begrenzten Gebiet, welches als „eigenes“ Land betitelt und als Nation aufgefasst wird, kann sich jeder einzelne Bürger seine eigene wie auch kollektive geopolitische Identität zuschreiben (z. B. „ich Deutscher“ oder „wir Deutschen“). Aufgrund dieser Handlung erfährt der Staatsapparat eine Bestätigung seiner hegemonialen bzw. untergeordneten Position im internationalen Gefüge. Das kulturelle Verorten des „Eigenen“ wie auch des „Fremden“ in geopolitischen Grenzverläufen, trägt den Ursprung des territorialen Konflikts in sich. Dies spiegelt sich bspw. in dem jahrelangen Grenzkonflikt zwischen Israel und Palästina wider, der scheinbar unüberwindbar ist. (Cloeke & Johnston 2005: 3; Gebhardt et al. 2003: 3). Jedoch äußern sich Raum und Kultur nicht immer als geopolitisches Phänomen in nationalstaatlicher Form. Auch benachbarte Bundesländer, Regionen, Städte, Stadtteile und Dörfer führen ihre „Rivalitäten“ auf regionalspezifische, „kulturelle“ Unterschiede zurück und reproduzieren diese durch Territorialisierungen.

Es kann gefolgert werden, dass Raum „an sich“ nicht bedeutsam ist, sondern erst durch die soziale, ökonomische und politische Sinnhaftigkeit einer Gesellschaft seine semantische und symbolisierte Aufladung erfährt. Bedeutungsinhalte eines Raumes sind daher menschengemacht und keineswegs natürlich vorhanden. Sie stehen damit in Abhängigkeit zu einer kulturellen Praxis, die den Raum definiert, (re)produziert und vergegenständlicht (Werlen 2010: 61 & 66). Räume funktionieren als Träger und Repräsentanten der jeweiligen Wirk-Identität (Gebhardt et al. 2003: 3). Mithilfe kultureller Dichotomien wird der Raum mit (wir-/sie-) Bedeutungen versehen und abgegrenzt. Dabei spielt Kultur als Identitätswerkzeug einmal

mehr eine tragende Rolle, denn Raum beinhaltet eine „territoriale Bezugsgröße [...] durch Bildung von Grenzen“ (Gebhardt et al. 2003: 18) auf Basis von Kultur und verhilft ihr zu territorialer Anordnung und Strukturierung. Letztlich erreicht der Raum (z. B. als identitätsstiftender Nationalstaat) eine strukturierende Eigenschaft, die Gesellschaften und deren Kultur(en) ihre globale Gültigkeit zuschreibt (Gebhardt et al. 2003: 2f). Soziokulturelle Kriterien, die den (nationalen) Raum abstecken, sind auch „im Raum“ vorhanden und versinnbildlichen ihn neben seinen physischen Begebenheiten als eine mit Inhalt gefüllte, objektive Begebenheit (Werlen 2010: 63ff).

Die Verräumlichung und Territorialisierung von Kultur, führt zu einer „konkreten Kultur“, die „vor Ort“ ist und dadurch fassbar sowie gegenständlich wird. Kultur wird auf diese Weise konserviert und anwendbar – entweder als Raum des „Fremden und Fernen“ oder als Raum des „Nahen und Vertrauten“ (Werlen 2003^a: 255). Mit der Fixierung kultureller Identität im Raum „wird das Natürliche argumentativ zur Grundlage des Ethnischen bzw. Kulturellen erhoben. Kulturen existieren territorial, in Lebensräumen verankert. So können aus Theorien der Kultur Kulturraumtheorien werden“ (ebd.), die in der deutschen Geographie vor allem durch Albert KOLB (1962) etabliert wurde (s. Kapitel II.4).

Kritisch hervorgehoben werden kann an der Implementierung des Kulturraumkonzepts im Rahmen des Geographieunterrichts, dass Kulturräume als Nationalstaaten oder auch Kontinente, natürlich vorhanden sind. Allen ihnen zugehörigen Individuen besitzen dieselben Eigenschaften und werden damit vereinheitlicht und kulturalisiert. Zudem trägt die Idee real existenter Kulturräume zur Betonung von (konstruierten) Grenzen bei, was ein Denken in Dichotomien fördert und Ethnotentrismen bzw. Eurozentrismen unterstützt (Glasze & Thielmann 2006: 3; Rhode-Jüchtern 2004: 62ff; vgl. Stöber 2001; weitere Kritik s. Kapitel II.5.1.1.1 & II.5.2.1).

II.3.7 Kultur und Symbolik

Ein weiterer Schritt in der (Re)Produktion von Identität ist neben der Differenzierung und ihrer Verortung auch ihre Repräsentation bzw. Symbolisierung. Ohne das wahrnehmbare Vermitteln des eigenen Selbstbildes (in Abgrenzung zu Anderen) mithilfe von kulturellen Symbolen und Zeichen, die einen bestimmten Kode in sich tragen, kann keine Zugehörigkeit generiert und damit auch keine Identität erschaffen werden. Zugehörigkeit erfolgt durch Zeichensetzung „nach außen hin“ und deren Interpretation bzw. Einordnung durch Dritte. Zugleich bietet die symbolische Repräsentation von Identität einen stabilisierenden Faktor der

Selbstwahrnehmung – jeder Blick in den Spiegel bestätigt so das eigene Identitätsbild. Ein anschauliches Beispiel bietet der Vergleich zwischen den Musikgenres Hip-Hop und Volksmusik, die nicht nur in ihrer musikalischen Beschaffenheit gegensätzlich sind, sondern auch in den jeweiligen kultursemiotischen Kommunikationen. Objekte wie Kleidung(ssstile) und Accessoires, Verhaltensweisen, typische Raumkulissen und spezielle sprachliche Ausdrucksformen sind Bestandteil der Botschaft, die der Umwelt stets zwei Inhalte verkündet: Neben der Zugehörigkeit zu einem Kollektiv wird automatisch auch die Ablehnung bzw. Distanzierung zu anderen Kollektiven erklärt. Auf Basis dieser Kommunikation verortet sich das Individuum eigenständig in der aktuell stark ausdifferenzierten und von Traditionen entankerten Gesellschaft ein. Gleichzeitig wird es von seiner Umwelt eingestuft indem die gesendeten Kodes enkodiert werden. Solch eine übersetzte Botschaft könnte lauten:

Ich, der Volksmusiker, finde deinen Hip-Hop Schlabberlook albern, unreif und pubertär. Deine Musik klingt immer gleich und deine gezwungene Coolness finde ich prahlerisch und eitel (in Anlehnung an Hansen 2003: 40).

Um Differenz und Andersartigkeit entwickeln und dadurch Identität (re)produzieren zu können, bedarf es also des „uneingeschränkten“ Verstehens der eigenen Umwelt. Unterstrichen werden muss jedoch, dass Umwelt und ihre Botschaften unterschiedlich interpretiert und konnotiert werden. Die stereotypisierende und abwertende Interpretation der Hip-Hop-Botschaft durch den Volksmusiker äußert sich im kollektiven Rahmen gleichgesinnter Volksmusiker positiv, um die Eigengruppe durch Abgrenzung zu definieren und gleichzeitig ein positives Selbstbild zu schaffen (Hansen 2003: 40ff & Schlickum 2010: 38ff). Kultur (bzw. wie im Bsp. genannte Subkultur) fungiert auch in diesem Fall wieder als Werkzeug, den Lebensraum wie auch sich selbst zu erfahren, einzuordnen und alltagstauglich zu strukturieren. Damit wird Kultur als menschliche Eigenkreation wiedergegeben.

Der Einsatz nationaler Stereotype (z.B. Zeman 2012) und deren negativ bzw. positiv konnotierter Einsatz sind situationsabhängig (vgl. Budke 2004: 35ff). Das bedeutet das Stereotypen nicht per se negativ besetzt sind, sondern in erster Linie einen ökonomischen Sinn und Zweck verfolgen, der zur Komplexitätsreduktion der Umwelt notwendig ist (Ibaidi 1993: 55 & Rommelspacher 1997: 162f). Vorschläge zur Behandlung nationaler Stereotypen im Geographieunterricht zielen allerdings häufig auf eine objektivierende „Korrektur“ der angenommenen, zwingend negativ besetzten Vereinheitlichungen ab, um „intolerantes Verhalten“ zu unterbinden (Budke 2004: 38f). Vor dem Hintergrund dynamischer Globalisierungstendenzen scheint dieses Ziel kaum umsetzbar, da die Komplexitätsreduktionen

aufgrund ansteigender Vernetzungen und internationalen Austauschs immer notwendiger erscheinen. So sollten den Schüler*Innen alternative Beobachtungsweisen vorgeschlagen werden, die deutlich machen, dass (nationale) Stereotype nur eine Möglichkeit darstellen, Selbst- und Fremdbilder zu erfassen (Budke 2004: 39). Eine Möglichkeit ist das Hervorheben und Fokussieren von transnationaler bzw. transregionaler kultureller Gemeinsamkeiten, die nationalkulturelle Stereotypen in den Hintergrund verschieben könnten (s. Kapitel II.5.1.1.1 & II.5.3.1.1)

In ihrer symbolischen Repräsentation stellt Kultur eine selbst erschaffene, materielle Wirklichkeit von Menschen und Umwelt dar, die neben der sozialen und mentalen Ausprägungen von Kultur existiert. Die materielle Dimension verhilft durch das Hervorbringen materialistischer Artefakte, dem Sozialen und Mentalen zu symbolischem Ausdruck (Nünning & Nünning 2008: 6f). Wissenschaften wie die Ethnologie, Anthropologie oder Archäologie bedienen sich dieser kulturellen Artefakte, um meist die historischen Handlungs- und Umweltkontexte, von Gesellschaften aufzudecken d.h. Rückschlüsse auf damalige und derzeitige Zustände von Kulturen und Subkulturen zu ziehen und sich ihnen analytisch anzunähern (Hahn 2014: 10ff). Die materielle Kultur schlägt die Brücke zum Konkreten und Fassbaren und macht die geistige Kultur sichtbar (Hansen 2003: 146ff). Wie materielle Kultur die Dimensionen des Soziokulturellen repräsentiert, zeigen Auffassungen über Kultur als Hochkultur und deren Konzepte der Differenzierung zu allem was jenseits dieser (Hoch)Kultur liegt.

Kultur übersetzt als Hochkultur, bildet den Gegensatz zur Alltagskultur und entspringt einer frühen Interpretation Ciceros (63 v.Chr.) innerhalb der klassischen Philosophie, die auch materielle Kulturartefakte aufweist. Durch die Pflege des Geistes und der Bereitschaft, Bildung zu erfahren (Thurn 2014: 142), findet intellektuelle Entwicklung durch das Wahrnehmen (hoch)kultureller Bildungsmöglichkeiten wie Kunst, Musik und Literatur statt. Die sich daraus ergebende, „kulturelle Besserstellung“ ermöglicht Differenzierung und Abgrenzung gegenüber anderen Sozialmitgliedern, die auch in Form von Mode repräsentiert wird. Hierarchisierung durch das Aneignen und Betreiben von Kultur im hochkulturellen, überlegenen Sinn, schafft eine Grenze zwischen dem „Herkömmlichen“ und „Unzivilisierten“ einerseits und dem „Zivilisierten“ oder „Imposanten“ andererseits. So sind materielle Kulturprodukte auch als Emanzipationsmittel für Menschen zu verstehen (Nassehi 2011: 175f; Eagleton 2001: 16). Loslösung von und Einschreibung in Kollektive durch eine entsprechende Lebensweise oder

Kulturpraxis bedient sich neben dem Ausleben sozialer Werte, Normen und Regeln auch Waren und Gütern.

Wie im schon genannten Beispiel, bedienen sich auch die Mitglieder des Hip-Hop-Genres materieller Kulturgüter, um ihre Botschaft zu vermitteln und die Gemeinschaft nach innen und außen hin zu stärken. Dabei handelt es sich unter anderem um Kulturgüter, die sich als Artefakte in Form von spezieller Kleidung, in visuellen Darstellungen durch Graffiti oder auch in auditiver Form durch Songs darstellen. Dadurch werden die Vorstellungen und Bedeutungen der sozialen und mentalen Dimension der Hip-Hop-Kultur repräsentiert.

Oft wird die Hip-Hop-Kultur, wie auch andere Subszenen auf wenige stereotype Attribute heruntergebrochen, ungeachtet der Tatsache, dass daneben weitere Dimensionen existieren, die sich bspw. nur sozial oder mental äußern (vgl. z.B. Androutsopoulos 2003).

Das Beispiel des Hip-Hops zeigt erneut die Vielgestaltigkeit und Bedeutungsvielfalt des Kulturbegriffs bzw. der Kulturbegriffe auf. Um für die weitere Arbeit eine Positionierung vorzunehmen, bedarf es einer theoretischen Zwischenbilanz der bisherigen Abhandlung sowie einer klaren Stellungnahme des hier zur Geltung kommenden Kulturtheorems.

II.3.8 Resümee zum Kulturbegriff und Kulturdefinition

Wie im obigen Teil aufgeführt wurde, kann Kultur als ein Konstrukt verstanden werden, das verschiedene Dimensionen besitzt, die sich im Laufe der Zeit und der Menschheitsgeschichte herauskristallisiert bzw. ausdifferenziert haben. Kultur als Gegenstück zur Natur verleiht der Menschheit die Möglichkeit der Differenzierung zwischen dem „kulturell“ Geschaffenem und dem „natürlich“ Gegebenem. Kultur wird aber auch als Differenz zwischen Kulturen konzipiert. Auf diese Weise eröffnet Kultur Zuschreibungspotenziale für Kollektivzugehörigkeit(en), die mit entsprechenden Bedeutungs- und Handlungsinhalten durch deren (selbsternannte und anerkannte) Mitglieder generiert und aufrechterhalten werden. Die Materialisierung von Kultur in Form von Symbolen und Repräsentationen dient dann der Sichtbarmachung und zugleich der Stabilisierung sozial konstruierter Kulturkollektive. Die Zuordnung und das Zugehörigkeitsgefühl zum ei(ge)nen Kollektiv ist zudem bestückt mit Machtansprüchen, die von SAID (1981) als „Kulturhegemonie“ betitelt werden. Die Darstellung und Wahrnehmung des eigenen Kollektivs als das „bessere“ oder „überlegene“ wird durch allgemeingültige Grundsatzdiskurse, innerhalb des jeweiligen Kollektivs, legitimiert. Eng geknüpft an die Machtkomponente, ist die räumliche Verortung eines Kollektivs, wodurch die „kulturelle“ Identität und Zugehörigkeit eine räumliche Dimension erhält.

Das im kollektiven Gedächtnis der Gesellschaft fest verankerte und prominente Konzept der „Kulturräume“, kann als aktuell angewendetes Kulturverständnis bezeichnet werden. Raum als Bezugsgegenstand aktiviert Kultur als „Raumteiler“, der (vermeintliche) regional vorherrschende Eigenschaften verdeutlicht. So berücksichtigen bspw. soziopolitische und wirtschaftliche Debatten und Entscheidungen stets die Grenzen von Nationen und Staaten. Diese geopolitisch und historisch gewachsene Voreinteilung wird herangezogen, um Individuen innerhalb der Staatsgrenzen auf einen einheitlichen Nenner zu bringen. Kulturregionalisierungen finden sich ebenfalls im Tourismus wieder, wenn spezifische Kulturen beschrieben und auf ihre Eigenheiten reduziert werden, wie auch lokalpatriotische Charakterisierungen zwischen Dorf A und Dorf B. Geteilte Werte, Normen, Gesetze sowie übereinstimmende Denk- und Handlungsweisen tragen stark zur Annahme einer einheitlichen Kultur des Raumes bei. Durch die räumliche Fixierung des „Eigenen“ werden politische, wirtschaftliche und soziale Grenzen reproduziert, um Angehörige und nicht Angehörige zu deklarieren und die Orientierung mit Hilfe von Komplexitätsreduzierung zu ermöglichen. Der nationalistisch orientierte kulturräumliche Einteilungsmechanismus basiert auf der Übernahme geopolitischer Grenzen, die auf der Verallgemeinerung von Einzelmerkmalen fußen, um die regional- bzw. nationalspezifische Kultur benennen zu können (Conti 2010: 173; Scheffer 2009: 19ff). Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass das aktuelle gesellschaftlich etablierte „Kulturräumdenken“ zu einer essentialistischen Generalisierung von Kulturen führt, die Kulturen als in sich homogen versteht und ihnen einen scheinbar „natürlichen“ Ort oder Raum zuweist, der insbesondere als „Kulturnation“ Anwendung findet (Sökefeld 2001: 128).

Die dadurch provozierte Kritik, Kultur als essentialisierendes und homogenisierendes Gedankengut zu entlarven, ist in jedem Fall berechtigt. SÖKEFELD konkretisiert die Kritik am gesellschaftlichen und allgemein verbreiteten Kulturkonzept unter anderem anhand der Überhöhung von Unterschieden, die zu einem Verständnis von „Kultur als Ursache von Differenz“ beiträgt (ebd. 132). Einheitlichkeit innerhalb einer sogenannten Kultur kann und wird zwar immer wieder eingeräumt, jedoch trifft dies nur in wenigen Teilbereichen zu, die als kollektiv geteilte Zugehörigkeit betrachtet werden. Konkreter heißt das, dass Handlungs- und Denkweisen sowie Rituale und Routinen existieren, deren sich eine breite Masse an Individuen zugehörig fühlt. Jedoch bestätigen Ausnahmen die Regel und nicht ein jeder fühlt sich einem großen Kollektiv immer zugehörig. Kultur beinhaltet durch geteilte Denk- und Verhaltensmuster lediglich eine „partielle Gleichheit aller Kollektivmitglieder“ (Scheffer 2009: 21). Durch das Herbeiführen und Stabilisieren von Zugehörigkeits- und Identitätsgefühl kann Kultur nur in Teilen als überindividuell und kollektivgestaltend verstanden werden. Dies ist

bspw. dann der Fall, wenn Gruppen sich im Ausland auf ihre gemeinsame Nationalität berufen, um damit ihre Gruppenidentität gegenüber anderen Gruppen zu stärken. Allerdings sind diese Identifikationsprozesse situationsabhängig, da durch nationale Stereotype auch von der Regel abweichende Ausnahmefälle definiert werden können (vgl. Budke 2004: 37 & 2003). Insofern muss Kultur stets ganzheitlich betrachtet werden und darf sich nicht selektiv auf jene geteilten Praktiken und deren Verortung beziehen, die eine vermeintlich natürliche und Einheit generierende Kultur greifbar machen (Scheffer 2009: 26).

Die zugrundeliegende Kulturdefinition der vorliegenden Arbeit beruht auf dem konstruktivistischen Verständnis, dass Kulturen alltägliche Konstruktionen sind, die das Zusammenleben durch geteilte Bedeutungsmuster sinngebend und handlungsweisend prägen sowie symbolisch vermitteln. Den geteilten Werten, Normen und Regelhaftigkeiten entspringen Kollektive, die nicht als naturgegeben, sondern (im genannten konstruktivistischen Sinne) als sich selbst (re)produzierend, verstanden werden müssen. Kultur als Werkzeug oder Instrument verhilft ebendiese Kollektive zu konzipieren und sie als Orientierungsmedium zur steten Identitätsstiftung fruchtbar zu machen (vgl. Scheffer 2009: 23ff; Hansen 2009: 9). Die Identitätsarbeit wird ausgeführt auf den Ebenen des Sozialen, des Individuellen (vgl. Fleischer 2001: 39ff), des Raumes, des Machtgefüges und des Symbolisch-Materiellen. Garantiert wird durch das mehrgleisige Handeln die Umsetzung der eigenen Interessen, die im Umkehrschluss Identitätsreproduktion verkörpern.

Die Rede von Kultur ist sowohl in der Fachliteratur, der Politik, der Wirtschaft als auch in Bildungseinrichtungen allgegenwärtig, obwohl der Bedeutungsrahmen dahinter keinesfalls als eindeutig geklärt betrachtet werden kann. Dies stellt die Problematik der komplexen Multifunktionalität des alltäglich angewandten Kulturbegriffs dar. Festgehalten werden kann, dass das Alltagsverständnis von Kultur sich in der Regel auf ein essentialistisch geprägtes Kulturkonzept stützt (Sökefeld 2001: 120). Unklar ist im wissenschaftlichen Diskurs hingegen häufig, ob das theoretische Kulturverständnis der einzelnen Disziplinen die Konstruiertheit von Kultur mitberücksichtigt, oder allein ihren öffentlich etablierten, essentialistischen Charakter übernimmt (Busch 2013: 158). Alle anberaumte Flexibilität, Dynamisierung und Öffnung des klassischen Kulturverständnisses (nach HERDER) wird allein durch das alltägliche Benennen und Anwenden von Kultur wieder obsolet (vgl. Mecheril 2013: 19f). Zudem „können wissenschaftliche [Kultur]Begriffe vergleichsweise nahe an einem Alltagsverständnis angesiedelt sein [...] oder aber deutlich abweichende theoretische Konstrukte [darstellen]“ (zit. nach Geertz in Busch 2013: 158).

Kultur ist aber neben den Kollektiven, die sie ausbildet, auch individuell zu denken. Der Fokus muss ebenso auf die Einzelakteure gerichtet werden, um ein umfassendes „Kulturdenken“ in Gang zu setzen. Die bekannten, (stereo)typischen Zuschreibungen für „die Italiener“ oder „die Engländer“ destabilisieren sich, indem durch Individualität ein anderer Schwerpunkt gesetzt wird. Dieser besteht aus der Einmaligkeit und Subjektivität jedes Einzelnen (z.B. einzelne, kleine Rituale und Gesten) und seiner Angehörigkeit zu den verschiedenen Kollektiven, die seine persönliche Identität mit ausformen, reproduzieren und im Laufe der Zeit auch verändern (vgl. Fleischer 2001: 40).

Die kulturtheoretische Überlegung und Konzeptionierung dieser Arbeit fußt auf einem solchen Modell, das die Einzelperson und ihre dynamischen Kollektivzugehörigkeiten ins Auge fasst, indem sowohl Übereinstimmungen mit als auch Unterschiede zu anderen Einzelpersonen oder Gruppen als flexibel verstanden werden. Dadurch sind Austauschprozesse substanziell für die (Re)produktion von Kultur, d.h. Kultur wird als durch menschliche Verhaltensweisen und Handlungspraxen hergestellt verstanden.

Um die traditionellen Fesseln des „Kulturraumdenkens“ und der damit verbundenen Essentialisierungen zu lösen, ist einem alternativen Kulturkonzept auch ein unkonventionelles Raumdenken hinzuzufügen. Geopolitische und kulturalisierende Raumeinheiten, im Sinne des Container-Raumes (vgl. Wardenga 2002), müssen für ein aktuell angemessenes Kulturverständnis obsolet gemacht werden. Diese historisch gewachsenen und konstruierten Raumeinheiten können die kulturellen Gegebenheiten weder festlegen noch fehlerfrei wiedergeben. Der alternative Raum, in welchem Kultur gedacht werden muss, ist zum einen ein Zuschreibungsraum und zum anderen ein flexibler Raum, der aus übereinstimmenden Merkmalen und Mustern resultiert und dadurch abhängig von der Handlungspraxis ist. „Statt vorregionalisierte [im Vorfeld verortete] Kulturen in ihren Merkmalen zu betrachten, ist nach der räumlichen Verbreitung dieser Merkmale selbst zu fragen. Statt die nationale Ausprägung einer bestimmten Standardisierung [...] zu fokussieren, zählt das Interesse der geographischen Verteilung dieser Ausprägung. Grenzen orientieren sich somit an Kollektivität und nicht umgekehrt“ (Scheffer 2009: 27). Gefragt werden muss daher nach der Verbreitung von Merkmalen, die durch Menschen(gruppen) ausgeübt werden und nicht nach deren Existenz in zuvor (willkürlich) abgesteckten Gebieten wie bspw. den Nationalstaaten (vgl. ebd.: 26f).

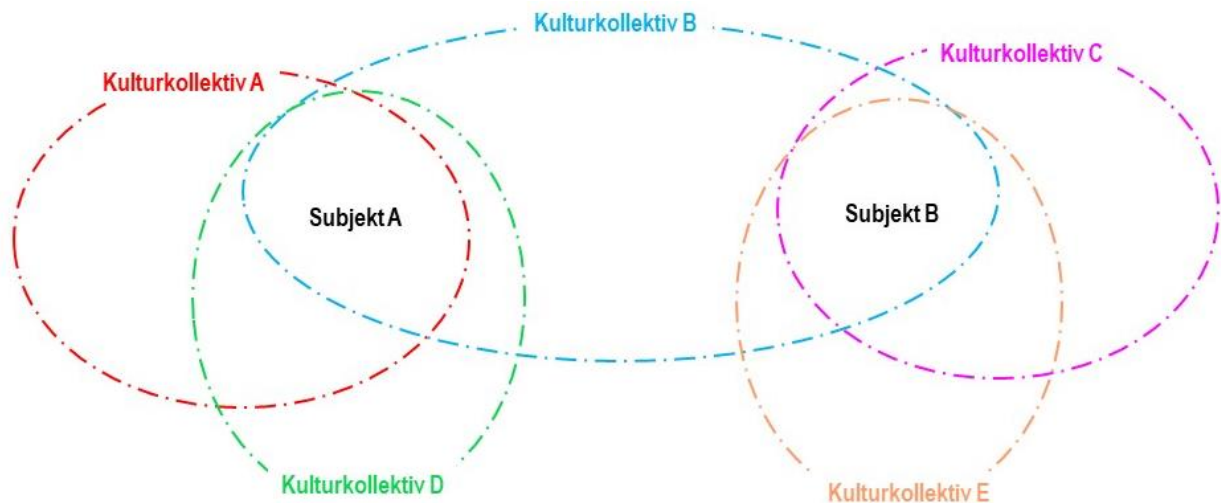


Abbildung 1: Kultur als subjektive „Multikollektivität“ in Anlehnung an CONTI (2010:184) und HANSEN (2009: 20f), eigene Darstellung.

Die im Schaubild dargestellte subjektive Kultur generiert sich aus der Zugehörigkeit zu verschiedenen Kollektiven in Form von „Multikollektivität“ (vgl. Hansen 2009: 20). Jedes Individuum verkörpert einen „kulturellen Mischling“ (Welsch 1995: 43), da ein jeder von Zugehörigkeiten zu verschiedenen Kulturkollektiven wie z. B. Familie, Beruf, Hobbies, politische Standpunkte, Sprache usw. geprägt ist, die sich im Laufe der Zeit und mit wechselnden Lebensumständen auch verändern können (vgl. Conti 2010: 180). Kulturkollektive sind als permeable Gemeinschaften zu verstehen, die Einheitlichkeit in Denk-, Verhaltens- und Handlungsweisen aufzeigen, diese jedoch nicht starr festschreiben und somit auch dem zeitlichen Wandel in unterschiedlicher Intensität unterliegen. Nach WELSCH (1999) handelt es sich dabei um die Makroebene von Transkulturalität, welche die Verflechtungen und immer dynamischeren Austauschprozesse durch Globalisierungstendenzen zwischen Kulturen beschreibt (ebd. 197f & 1995: 42f). WELSCH verortet Kulturen mit Hilfe von WITTGENSTEINs Überlegungen dort, wo Lebenspraktiken geteilt werden (ebd. 1999: 202). Dementsprechend ist es möglich die räumliche Ausprägung von Kulturkollektiven sowohl lokalspezifisch als auch global, d. h. als global existent zu betrachten. Dennoch vereinen Kulturkollektive die Individuen durch geteilte Standards über menschengemachte Grenzen, wie Nationengrenzen, Religionsgrenzen, Sprachgrenzen oder ethnische Grenzen, hinweg (vgl. Scheffer 2009; Welsch 1999: 203).

Die subjektive und dynamische Auslegungsweise von Kultur geht davon aus, dass Identität, die sich oftmals maßgeblich aus Kulturangeboten speist, als Eigenkreation verstanden werden kann, denn Kollektivbeitritte und Austritte können von jeder Einzelperson selbst bestimmt und

entschieden werden. Zugehörigkeiten sind daher auch flexibel und dynamisch, was sich wiederum in der eigenen Identität niederschlägt.

Zwar generieren auch diese Kollektive Einheiten, die sich wiederum von anderen abgrenzen lassen (s. Abbildung 1), jedoch entsprechen sie weder einer Nation noch einer anderen starren Struktur, die sich zudem an einen bestimmten, „natürlich“ gegebenen Raum binden. Sie besitzen permeable Grenzen, die einen Austausch zwischen den Kollektiven, als auch einen Wechsel der Individuen ermöglichen. Einzelpersonen sind damit keine Vertreter*Innen einer bestimmten Kultur. Sie vertreten viele Kulturkollektive gleichzeitig und sorgen damit für eine Vernetzung jenseits aller „künstlichen“ Grenzen (Conti 2010: 180ff).

Der hier veranschaulichten Kulturdefinition liegt in weiten Teilen das innovative Theorem der Transkulturalität nach WELSCH (1994, 1995, 1999, 2002, 2010, 2017) zu Grunde. Das Konzept wird in Kapitel II.5.3 expliziert und in Abgrenzung zu den bekannten Modellen der Multi- und Interkulturalität vorgestellt. Essenziell für eine klare Argumentation, weshalb Transkulturalität im Rahmen des Geographieunterrichts umgesetzt werden sollte, ist eine eindeutige, Stellung beziehende Kulturdefinition. Die Spielarten von Kultur sind vielfältig, ihr Gebrauch stark ausdifferenziert und willkürlich, sodass das Aufdecken ihrer Dimensionen die Möglichkeiten ihres Einsatzes zu erkennen geben. Eine dieser Möglichkeiten besteht darin, Kultur hybrid, flexibel und global zu denken, wie es das Konzept der Transkulturalität vorsieht.

II.4 Kultur in der Geographie – Damals und heute

In der Geographie steht Kultur traditionellerweise vor allem mit Raum in Verbindung. Das Zusammendenken beider Begriffe strebte ab 1912 eine absolutistische Weltbeschreibung an, die die Beschaffenheit der physisch-geographischen Umwelt als auch anthropogeographischer Inhalte berücksichtigen sollte¹⁶. Ihren Höhepunkt erreichte sie schließlich durch das Kulturerdteilkonzeptes nach KOLB (1962). Was zunächst großen Anklang fand, wird seit dem konstruktivistischen Paradigmenwechsel insbesondere in der Neuen Kulturgeographie starker Kritik unterzogen. Immer wieder wird die Frage aufgeworfen, ob das „authentische“ Weltbild existiert und wie oder ob es innerhalb des Geographieunterrichts vermittelt werden kann. Das Dilemma in welchem sich die Geographiedidaktik im Hinblick auf die Vermittlung eines geographischen Weltbildes befindet, manifestiert sich einerseits durch die Notwendigkeit des Sich-Orientierens. Dieser Abgrenzungsmechanismus evoziert die Kategorien „eigen“ und

¹⁶ Alfred HETTNER sprach sich gegen die „Berücksichtigung anthropogeographischer Erscheinungen“ aus, aufgrund ihrer angeblichen Instabilität (Bürger zit. in Böge 2011: 5).

„fremd“, die durch das Anwenden gesellschaftlich etablierter Containerraumkonzepte geographisch verortet werden. Gegensätzlich dazu steht die Forderung, das (eine) Weltbild im Unterricht nicht vorzugeben, da es (nach konstruktivistischem Verständnis) schlicht und ergreifend inexistent ist (Böge 2011: 5ff). Wie den Schüler*Innen im Geographieunterricht ein Konzept der Welt vermittelt werden kann, das den aktuellen Globalisierungstendenzen des 21. Jhd. gerecht wird und dennoch Orientierungsmöglichkeit bietet, zeigt sich den Ausführungen des Kapitels III.4.

An dieser Stelle folgt zunächst eine Zusammenfassung des Werdegangs von Kultur in der Geographie. Überblicksartig wird die Beziehung zwischen Kultur und Raum dargelegt, die der Verdeutlichung von Uneinigkeit und Unstetigkeit hinsichtlich ihrer Anwendung in der Wissenschaft, damals wie heute dient. Wiedergespiegelt wird zudem die Widersprüchlichkeit des Kulturbegriffs an sich, wie in der obigen Abhandlung (Kapitel II) bereits verdeutlicht wurde. Der *Cultural Turn* legt dar, in welcher Art und Weise mit dem Konzept Kultur innerhalb der Kulturwissenschaften und ihren angrenzenden Fachbereichen aktuell umgegangen wird.

II.4.1 Historischer Querschnitt des Kulturbegriffs in der Geographie

Die wohl früheste Einteilung der Erde, die in unserem heutigen Sprachgebrauch sowie geographischen Verständnis noch Bestand hat, lässt sich auf die Phönizier zurückführen. Auf deren Begriffen *Ereb* (Sonnenuntergang) und *Acu* (Sonnenaufgang) lassen sich die lexikalischen Begriffe Europa und Asien zurückführen (vgl. Böge 2011: 4). Diese damals zu Orientierungszwecken benutzten Begriffe der Seefahrer, wurden im Laufe der Zeit semiotisch aufgeladen, indem sie in der Staatenkunde zu Abgrenzungszwecken genutzt wurden. Damit wurde eine „natürlich gegebene“ Demarkationslinie definiert, die nicht nur als eindeutige Trennlinie zwischen den Kontinenten fungierte, sondern auch die Wissenschaft der „reinen Geographie“ mitbegründete, da ihre Forschungsgegenstände dadurch deutlich festgelegt waren (ebd.). Die Länder- und Landschaftskunde als Herzstück der noch jungen Wissenschaft hatte folglich zur Aufgabe, mit Hilfe natürlicher Abgrenzungskriterien eine räumliche Erdeinteilung vorzunehmen und nach RITTER sogenannte „Erdspezifitäten“ herauszustellen (Böge 2011: 4).

Im Rahmen der ersten kulturtheoretischen Wende (*Cultural Turn* Ende des 19. Jhd.), in welcher sich die Geisteswissenschaften von den Naturwissenschaften emanzipierten, wurde auch die Forderung nach eingehenderer Betrachtung der menschlichen Verhältnisse im Raum sowie den Mensch-Natur-Beziehungen in der Geographie laut. Als Grundlage für die Ausrichtung der Forschung dienten neben anderen auch die philosophischen Überlegungen von HEGEL über den

Kausalzusammenhang von Natur und Kultur (vgl. Werlen 2003^b: 4). HEGELS Aussage, dass „[jede] Nation, jedes Volk [...] den Naturtypus der Lokalität in sich trägt [...]“ (ebd. zit. in Werlen 2003^a: 252), wurde zu einer Kernidee der Geographie und grenzte sie weiterhin von den klassischen Geowissenschaften ab (Wardenga 2005: 24).

Die vom Sozialdarwinismus geprägte Annahme RATZELS, der Mensch sei durch die Natur und seine Lagebeziehung in ihr kontrolliert, entwickelte sich zur Ideologie des Geodeterminismus, dem sich die französische Schule um Elisée RECLUS durch den Possibilismus entgegensetzte. Sie errichtete die Grundannahme, dass der Mensch seine physische Umwelt maßgeblich beeinflusse, in seinem Handeln frei und rational entscheiden könne und forderte die Erforschung der Art und Weise und des Umfangs ebenjener Einflussnahme (Lippuner & Werlen 2011: 690f; Heineberg 2007^a: 22ff).

Anthropologische und kulturelle Forschungsanstöße dieser Art wurden aufgenommen und innerhalb der Geographie verankert, wodurch „konkrete Lebensräume (zu) feststellbar(en)“ Territorien wurden (Werlen 2003^a: 253). Grundlage für diese Mensch-Raum Forschung ist das „klassisch“, relativistische Kulturverständnis (angelehnt an HERDERS Konzept), in welchem Kultur als unverwechselbare Entität und in sich homogene Einheit verstanden wird, die sich auf eine Gesamtgesellschaft mit ihrer räumlichen Verteilung bezieht und deren allgemeingültigen Diskurse maßgeblich prägt (Bernd & Pütz 2007: 12). Die Idee des Geodeterminismus auf Grundlage der hegelschen Idealismus-Philosophie und dem essentialistischen Kulturverständnis bestimmt die humangeographische Forschungsausrichtung der Folgejahre so stark, dass deren Standpunkt und Erkenntnisse bis in die jüngste Vergangenheit hineinreichen und Gegenstand des kollektiven Geographiegedächtnisses sind. Als Beispiel können hier die sogenannten kulturgenetischen Stadttypen aufgeführt werden, die als typisierendes Modell der Stadt auf Grundlage eines entsprechenden Kulturraumes entwickelt wurden (Heineberg 2007^b: 649ff).

An einer angemessenen Beschreibung der Welt, die den Menschen als gleichwertigen Bestandteil des Raumes neben physisch-geographischen Aspekten betrachtet, versucht sich zunächst der Schüler RATZELS, Alfred HETTNER. In seinem Kulturstufenmodell bezeichnet er die Welt als kulturräumliches Mosaik, welches die Idee einer Fortschrittssemantik zum Kernpunkt hat. Darin definiert er Kultur als teleologischen Entwicklungsprozess, der in einer Europäisierung der Erde gipfelt. Dementsprechend wird (Mittel-)Europa und seine Staaten, Völker und Städte, dem „geistig-stummen Afrika und dem wild-ausschweifenden Asien“ als überlegen betrachtet und verkörpert den „vernünftigen Theil der Erde“ (Hegel zit. in Schultz

1997: 4). Zu unterstreichen ist HETTNERs Beobachtungsgabe der damaligen Globalisierungstendenzen, hervorgerufen durch den ersten Weltkrieg. Er erkennt die Flexibilität, die dem „Kulturentwicklungsprozess“ innewohnt. Zwar bestünde das Ziel der Entwicklung in einer fortschrittlichen und homogenen Weltgesellschaft, jedoch nimmt sie sich auf ihrem Weg dorthin auch Elementen „anderer“ Kulturen an, die vorteilhaft für das Endprodukt der „nivellierten Weltgesellschaft“ seien (Wardenga 2005: 24).

Das Wiedererstarken der Länderkunde als „Königsdisziplin“ innerhalb der Geographie war zudem durch nationalstaatliche und verfassungsgebende Umwälzungen wie der Weimarer Republik beeinflusst¹⁷. Die in den Fokus gerückte deutsche Nation wurde abermals im länder- und landschaftskundlichen Ansatz rein physisch-geographisch ergründet und die zukunftsgerichtete, anthropologisch gefärbte Perspektive HETTNERs geriet in Vergessenheit. Dem Ruf nach Reformen in der Forschungslandschaft folgend, entwarf ein Schüler HETTNERs, Albert KOLB zu Beginn der 1960er Jahre die Theorie der Kulturerdteile. Dem *Cultural Turn* und dessen Kulturverständnis weiter Folge leistend, steht in KOLBs Entwurf die „Kulturindividualität von Räumen“ im Vordergrund (Wardenga 2005: 26; Werlen 2003^a: 252). Durch die konkrete Territorialisierung von Kultur im Raum, entstehen Kulturraumtheorien, die „[...] das Natürliche [wird] argumentativ zur Grundlage des Ethnischen bzw. Kulturellen [...]“ im Raum zweckentfremden (Werlen 2003^a: 255). Die resultierenden, stereotypisch und hierarchisch geprägten Verständnisse der Welt schufen die Grundlage des sich darauffolgend entwickelnden Kulturerdteilkonzepts (s. Kapitel II.3.2.1).

KOLBs kulturgeographische Länderkunde weist im Vergleich zu HETTNERs Kulturstufenmodell keine Fortschrittssemantik auf. Zurecht warnt KOLB vor der ihr zugrundeliegenden eurozentristischen Denkart. Zwar betont die Kulturerdteilstheorie Unterschiede und Varietäten einzelner Kulturen, vollzieht aber gleichermaßen eine maßstäbliche Verkleinerung, indem das Konstrukt des Nationalstaates annulliert werden soll

¹⁷ Die historische Weiterentwicklung der Nationalstaaten im 19. Jahrhundert, stellt für die Kritische Geopolitik eine allgegenwärtige Diskussionsgrundlage dar, welche die westliche Wirklichkeit und ihre scheinbar objektives und naturgegebenes Vorgehen naturräumlicher (Ein)Ordnung als postkolonialen Diskurs enttarnt (Lossau 2000: 160). Die „quasi-natürlichen“ Nationalstaaten sind in erster Linie Produkt hegemonialer Diskurse, die es ermöglichten und noch immer ermöglichen, Vergleiche zwischen eigenem und anderem Nationalstaat mitsamt seiner Kultur zu ziehen. Innerhalb der Entwicklung des „räumlichen Identitätscontainers“ erfuhren Nation und Kultur eine Gleichstellung, die bis heute eine Allgemeingültigkeit besitzt. Der Kulturbegriff wurde als Werkzeug verwendet, um eine räumliche und territoriale Zuordnung und Abgrenzung fruchtbar zu machen, mit der Souveränität erreicht wurde und werden kann (Nassehi 2011: 155; Reuber 2011: 788f).

und Kulturen in gebietsübergreifende Großräume eingeteilt werden. Dadurch bezieht KOLB einen „Globalisierungsansatz“ in sein Kulturraumkonzept mit ein, indem er die Beschreibung der Welt von der Nationalstaatsebene auf die Makroebene Kultur hebt. Das statische Raumbild in sich homogener Einheiten wird bei diesem Unterfangen jedoch nicht aufgelöst, sondern lediglich „umgeräumt“ (Wardenga 2005: 26).

Ihre Ausrichtung erhält diese kulturgeographische Forschung aus der Ethnologie. Dort werden Lebensräume ermittelt, indem ihre Lebewesen observiert und an ihren zentralen, territorialen Elementen wie „Religion, Rasse, Brauchtum, Sitte[e]“ festgeschrieben werden (Werlen 2003^a: 253). Der Raum als natürliche Container-Einheit gedacht, beinhaltet neben den natürlichen (physisch-geographischen) Attributen auch „natürlich Kulturelles“, was ihn zum ganzheitlichen Raum werden lässt. Durch diese Verortung wird Kultur fassbar, gegenständlich und dingfest gemacht (ebd.). Dieses als „klassisch“ oder „traditionell“ bezeichnete Kulturraumverständnis mit einem Kausalzusammenhang zwischen Kultur, Natur und Raum ist aufgrund weltweiter und fortschreitender Verflechtungsprozesse nicht mehr haltbar und fordert ein Umdenken in Raumstruktur und Kulturverständnis (ebd.: 257) – ein weiterer *Cultural Turn*?

II.4.2 *Cultural Turns* – Paradigmatischer Umbruch in der Kulturgeographie

Der bereits mehrfach erwähnte erste *Cultural Turn* kann auf Beginn des 19. Jhd. datiert werden. Die daraus folgenden Umbrüche innerhalb aller Geisteswissenschaften betrafen die generelle Fokussierung des Kulturellen als allübergreifendem Thema. Damit erbrachten die Geisteswissenschaften ihre Eigenständigkeitserklärung und konnten sich von den dominierenden Naturwissenschaften lösen. „Auf diese wissenschaftstheoretischen Vorleistungen konnte auf disziplinärer Ebene [...] auch die Kulturgeographie argumentativ zurückgreifen“ (Werlen 2003^a: 252). Insofern konnten sich in der Geographie die Forschungsbereiche Humangeographie wie auch Kulturgeographie etablieren (Werlen 2003^a: 252f; Wardenga 2005: 22 - 26).

Seit den 1990er und frühen 2000er Jahren zeichnen sich innerhalb aller Wissenschaften mit Kultur als einem Forschungsschwerpunkt, Umbrüche ab (z.B. Hall 1999; Bhaba 2000). Das in starke Kritik geratene universalistische Kulturverständnis weicht einem zweiten *Cultural Turn* innerhalb der Kulturwissenschaften. Dieser ist nicht einfach nur eine neue Form der Hinwendung zur Kultur, sondern muss verstanden werden als eine Vielzahl alternativer Konzeptualisierungen, die Kultur neu in die jeweilige fachwissenschaftliche Forschung einzubetten. Gemeinsamer Mittelpunkt der kulturellen Neuaushandlung ist die Anzweiflung

eines realistisch-objektivistischen Blicks auf die Welt. Auf dieser progressiven Neuausrichtung basiert die allgemeine Grundlage und Forschungsausrichtung der Neuen Kulturgeographie. Indem Kultur als konstruierte Essenz gesellschaftlicher Gliederung enttarnt wird, löst sich die Dichotomisierung der Kategorien „Wir“ und „die Anderen“ auf. Des Weiteren kann dadurch auch die Abkehr von einem teleologischen Weltbild gelingen, sowie die Reterritorialisierung durch neue Raumanordnungen als neues Raumindeken und Raumachen erreicht werden (vgl. Gebhardt et al. 2003: 3f; vgl. Bernd & Pütz 2007: 9f).

Der den aktuellen und paradigmatischen Umwälzungen zugrundeliegende *Cultural Turn* besteht aus einer Reihe kulturtheoretischer Wenden (z.B. *Spatial Turn*, *Linguistic Turn*, *Semiotic Turn*), die zu einer kritischen Hinterfragung der bisherigen Wissenschaftstradition führen. Gemeinsame Grundlage der einzelnen Umbrüche, die unter dem Begriff *Cultural Turn* zusammengefasst werden, ist ein Forschungsansatz, der von diskursiven Konstruktionen als Grundlage gesellschaftlicher Gegebenheiten ausgeht und seinem Bezugsgegenstand entsprechend theoretisch-konzeptionell unterschiedlich ausgelegt wird. Fächerübergreifende Strömungen führen zu neuen Forschungsbereichen des Kulturellen (z.B. *Postcolonial Studies*, *Gender Studies* und andere) die zum Ziel haben hegemoniale, eurozentristische, universalisierende und kulturalisierende Diskurse aufzudecken sowie veraltete Forschungsansätze im Sinne des konstruktivistischen Paradigmas zu erneuern. Auch in der Kulturgeographie greifen die neuen Forschungsperspektiven, in Amerika bereits seit Ende der 1980er, um sich und lassen innovative Nischen der kulturgeographischen Forschung entstehen (Gebhardt et al. 2003: 4ff; vgl. Bernd & Pütz 2007; vgl. Weichhart 2008: 355ff).

Die Umwälzungen des jüngsten *Cultural Turns* betreffen den geographischen Raumaspert in großem Stil, denn die kritische Hinterfragung der traditionellen (Kultur-)Raumkategorien bricht durch die Auflösung von Binaritäten und der veränderten Maßstabsebene von lokal zu global. Raum wird nun durch innere Vielfalt und Re-Territorialisierungen neu konzipiert (Gebhardt et al. 2003: 4ff).

Durch diesen theoretischen Ansatz kulturwissenschaftlicher und kulturgeographischer Forschung wird Kultur zu einer alltäglichen Lebenspraxis, die sich durch kollektives Handeln im Raum reproduziert und diesen auch konzipiert. Kultur ist demnach als Kollektivkonstrukt zu verstehen, als Gesamtpaket von Lebensformen, die sich nach den Merkmalen Werte, Normen, Regeln und Deutungsmuster richten und nach welchen Menschen in Eigenregie handeln (Werlen 2003^a: 258). Weder ist Kultur angeboren, noch kann von ihr Besitz ergriffen

werden, denn sie verändert sich im Laufe der Zeit und mit ihr auch die kulturellen Handlungspraxen.

Die Neue Kulturgeographie versucht die Inhalte kultureller Alltagspraxis, deren symbolische Bedeutungen und soziale Beziehungen „als vom Menschen selbstgesponnenes Bedeutungsgewebe“ zu durchleuchten und auszulegen (Bernd & Pütz 2007: 14). Diese Hinwendung zur Konstruiertheit von Kultur und dem Miteinbeziehen des Einflusses gesellschaftlicher Denkmuster und Handlungen auf den Raum, die ist zentraler Schwerpunkt der Neuen Kulturgeographie.

II.4.3 Neue Kulturgeographie

Die zunächst im angloamerikanischen Raum auftretende New Cultural Geography der 1980er Jahre entwickelte sich aus einer Kritik an Carl SAUERS relativistisch ausgerichteter Cultural Geography der 1930 bis 1950er Jahre. Angeprangert wurden das Auslassen der Erforschung einer kulturellen Vielfalt der Moderne sowie die Verwendung einer statischen Kulturdefinition. Der neu ausgerichtete Forschungsansatz im Zuge des *Cultural Turns* pflanzte sich in der deutschen Geographie jedoch nur zögerlich fort. Beleg dafür ist das Modell der Kulturerdteile der 1960er Jahre von KOLB und dessen intensiver Umsetzung in den Folgejahren, während in Nordamerika bereits über die emanzipatorische Neuorientierung der Kulturgeographie diskutiert wurde (Bernd & Pütz 2007: 12f; Gebhardt et al. 2003: 7). In der deutschen Schulgeographie und ihren Schulbüchern lassen sich bis heute Materialien und Bilder finden, die dem vorgezeichneten Kulturerdteilmuster von KOLB zuzuordnen sind (Stöber & Kreutzmann 2013: 384).

Der sogenannte *Interpretative Turn* der nordamerikanischen Kulturanthropologie in den 1970er Jahren führte zur Umstellung des bisherigen, ganzheitlichen Blicks der Geographen auf soziokulturelle Lebensverhältnisse. Durch den Leitgedanken des *Linguistic Turns*, sollte auch „Kultur als Text“ interpretiert werden. Infolgedessen entwickelte sich die heutige zentrale Auffassung der Neuen Kulturgeographie in Form eines „[...] Konstruktivismus von Realität“ (Bachmann-Medick 2006: 36). Auslöser dieser Wende war die Auflösung der Wahrnehmung von stabilen, traditionellen Identitäten, die sich auf ihrem postmodernen Entwicklungspfad immer weiter ausdifferenzierten. Die Kulturgeographie war gezwungen, ein multifunktionales Werkzeug ins Leben zu rufen, welches die Aufgabe der Erforschung einer vielgestaltigen soziokulturellen und ökonomischen Welt in Angriff nehmen konnte. Die bisher verkannten subjektiven Erfahrungen alltäglicher Lebenspraxis verschiedener Akteure rücken nun in den

Mittelpunkt (Wardenga 2005: 27f; Gebhardt et al. 2003: 1f). Das Wegbrechen alter Klassen gestaltet neben der Annahme einer vielgestaltigen Weltgesellschaft auch eine „bunte“ Kulturgeographie aus, die die Erforschung des Kulturellen aus unterschiedlichen Ebenen mit Hilfe der *Cultural Turns* und einer vereinenden „konstruktivistischen Ontologie“ umsetzen kann (Wardenga 2005: 28; ebd.).

Ein wichtiges Konzept der Neuen Kulturgeographie ist ein konstruktivistisch, anti-essentialistisches, welches sich durch den *Cultural Turn* und seine Vielzahl an Vertretern „gegen Kultur sowie die Trennungen und Ausgrenzungen, die im Namen von Kultur durchgeführt werden“ wendet (Boeckler 2005: 36f). Ein so entworfener Weltzugang, verhindert die Rückbesinnung zu einer „naiven Geographie“, der sich heute in den Arbeiten der Vergangenheit feststellen lässt, die nach dem „First Law in Geography“ von TOBLER (1970) durchgeführt wurden: „Everything is related to everything else, but near things are related more than distant things“ (Tobler zit. in Bernd & Pütz 2007: 19).

Aufgabe der Neuen Kulturgeographie ist es, in der Erschließung und Reproduktion kultureller Wirklichkeiten sowohl die zunehmende Globalisierung als auch damit einhergehende Mechanismen der (räumlichen) Ent- und Wiederverankerung in Betracht zu ziehen. Grundlegend dafür sind folgende Standpunkte:

1. Kultur als Medium zu betrachten, durch welches sozialer Wandel erfahren, umstritten und errichtet wird (Cosgrove & Jackson 1987 in Bernd & Pütz 2007: 14).
2. Kultur in ihrem praktischen Vollzug als sich beständig transformierender Ausdruck von Alltagspraxen verstehen, aus der eine „Doing Culture“, eine „interaktive Sache des Tuns“ hervorgeht (Reuter & Hörning 2004: 10).
3. Kultur in einem kontemporären Raumgefüge der Vernetzung verankern, da sie nicht an natürlich-geographische Orte gebunden ist und ihre Wirkkraft über Zeit und Raum hinweg ausdehnt (Reuter 2004: 239; vgl. Werlen 2003^a; vgl. Gebhardt et al. 2003).

Die dadurch gegebene Betrachtung soziokultureller Wirklichkeiten durch eine kritisch-dekonstruierende Brille ermöglicht zudem gesamtgesellschaftliche Wahrheiten als von Wissen und Macht beeinflusst zu betrachten. Wissen als „die eine“ unverrückbare Wahrheit, übt Macht aus (vgl. Kapitel II.3.5.) und enttarnt auch das wissenschaftliche, geographische Weltbild als „kein objektives [,] sondern ein Spiegelbild des sich immer neu konfigurierenden Dreiecks von Gesellschaft, Raum und Macht“ (Gebhardt et al. 2003: 8).

Die Sichtbarmachung soziokultureller Wirklichkeiten ist auch im schulischen Kontext von Belang, denn zur Überwindung konstruierter Dichotomien ist die Vermittlung eines dynamischen und vernetzten Raumkonzepts mit all seinen mobilen Inhalten (time-space-compression) notwendige Grundlage (ebd.: 19f).

II.4.4 Neue Kulturgeographie in der Geographiedidaktik

Der dekonstruierende und anti-essentialistische Perspektivwechsel, der durch die Neue Kulturgeographie Einzug in die Fachwissenschaft gehalten hat, zeichnet sich auch in der Geographiedidaktik ab. Einer der ersten Umsetzungsschritte, stellt die Implementierung zweier weiterer Raumkonzepte (verkürzt, Raum als Sinneswahrnehmung und Raum als sozialgesellschaftliches Konstrukt) nach WARDENGA (2002) in die Empfehlungen für die Lehrplanarbeit im Schulfach Geographie der „Arbeitsgruppe Curriculum 2000+“ dar, das zuvor „auf einen einzigen Raumbegriff ausgerichtet“ war (Wardenga 2006: 21). Neben der Schulgeographie als „Realienfach“, sollte Raum fortan auch als sozialgesellschaftlich konstruiert betrachtet werden und dadurch die eigenen bzw. intersubjektiven Schüler*Innenwahrnehmungen von Wirklichkeit enttarnen, dekonstruieren und verständlich machen (vgl. Rhode-Jüchtern 2013: 27f, Dickel 2006: 10f).

Generell sollten den Schüler*Innen keine „starre[n] Kategoriensysteme ihrer Umwelt“ vermittelt werden, die als „Ist-Aussagen“ einfach hinzunehmen seien, sondern auf Perspektivenvielfalt hingewiesen werden, die verdeutlichen, dass als wahr empfundene Weltansichten, in Abhängigkeit zum Beobachter, seiner Sozialisation sowie zum „Beobachtungsschema von Kultur“ stehen (vgl. Röpcke 2013: 380). Dazu sei notwendig, dass auch die Lehrenden sich eines „kritischen Blicks für die eigene Perspektive“ bedienen (ebd.). Der Stellenwert von Kultur und Raum im Geographieunterricht verdeutlicht sich durch die Ausrichtung und Gliederung der Unterrichtsinhalte anhand der kulturellen Großräume der Welt und zeigt dadurch deren Tragweite bei der Herstellung von Sinnzusammenhängen auf (vgl. Stöber & Kreutzmann 2013: 381ff). Die „konstruktivistische Grundperspektive“ der Neuen Kulturgeographie (Pott 2008: 33), kann dazu führen, dass Konzepte wie Raum, Kultur und Identität als alltägliche, sozial hergestellte Aushandlungsprozesse verstanden werden, die immer wieder neue Gültigkeit erlangen müssen (ebd.: 37f). Damit kann die Beobachtung der Welt durch das Schema der Kulturerdteile, als wandelbar und dynamisch enttarnt werden. Das Wissen darüber, wie das eigene Weltbild zustande kommt, und dass daneben auch weitere Weltbilder existieren, muss erst erlernt werden und sollte die durch Globalisierung hervorgerufenen Lebensumstände miteinbeziehen (vgl. Dickel 2006: 9). „Es geht nicht länger

um die Behandlung sogenannter Regionalkulturen, sondern um die lokal vorhandene Vielfalt an Lebensformen, sowie die Einbettung [...] der ‚Geographien des eigenen Lebens‘ [...] und deren Reproduktion“ in den Unterricht (ebd.: 13).

Als unterrichtspraktische Konsequenzen, können bspw. die Beiträge in den Sammelbänden von KANWISCHER (2013), BUDKE (2008) und DICKEL & KANWISCHER (2006) genannt werden. Darin veranschaulichen verschiedene Vorschläge, wie die neuen Raumkonzepte für den Geographieunterricht fruchtbar gemacht werden können. Im Rahmen des interkulturellen Lernens, sollen bestehende Beobachtungsweisen der Schüler*Innen von der Welt durch Kulturschemata dekonstruiert werden. Die Vorstellungen einheitlicher Kulturräume können bspw. durch „andere als die stereotypen Kulturbeschreibungen“ aufgelöst werden (Pott 2008: 40). Konkrete Unterrichtsbeispiele, die die Konstruktionsprinzipien nationalkultureller Stereotype offenlegen, zeigt BUDKE (2006) anhand der Themenbeispiele Tourismus, internationale Konflikte und Migration auf. So könne mit Schüler*Innen bspw. die Darstellungen von Menschen und Urlaubsorten in Reiseführern kritisch beleuchtet werden (ebd.: 147f). Des Weiteren schlägt BUDKE (2013^a) den Einsatz des Theoretischen Konzepts der Transkulturalität nach WELSCH (1995) vor (vgl. Kapitel II.5.3), das Schüler*Innen, „kulturelle Mischungen, Ähnlichkeiten, Überschneidungen und Kulturwandel“ aufzeigen soll, um simplifizierende und exotisierende Kulturräumvor- und Darstellungen hinterfragen zu können (Budke 2013^a: 159f), sodass eine alternative Perspektive auf die Konzepte Raum und Kultur gewonnen werden kann.

Die in der Fachwissenschaft geforderte Selbstreflexivität, also die Art und Weise der Beobachtung geographischer Gegenstände (vgl. Lippuner 2005), lässt auch Rückschlüsse auf die De- und Rekonstruktion von Kultur und Raum und ihre gesellschaftlichen Bedeutungen zu. Für eine schulpraktische Umsetzung des Beobachtens zweiten Grades, scheint POTT die kritische Beleuchtung von Schulbüchern und anderen Lehrmaterialien geeignet (ebd. 2008: 44). Anhand des stets zur Verfügung stehenden Materials, könnten Schüler*Innen die Erzeugung sozialgesellschaftlicher, ökonomischer und politischer Bedeutungen von Raum, Kultur, Identität und Bildern aufspüren und reflektieren lernen (ebd.: 45; vgl. Schrüfer 2012: 10f).

Die dargestellten schulpraktischen Umsetzungsvorschläge, fordern eine kritisch-dekonstruierende Auseinandersetzung mit den Konzepten von Kultur und Raum, können dem Bildungskonzept des Interkulturellen Lernens im Geographieunterricht zugeordnet werden. Ebenso existieren Schulbuchinhalte und Lehrmaterialien, die im Rahmen des Interkulturellen Lernens ein kulturelles Orientierungssystem vermitteln, das auf der Grundlage essentialistisch

geprägter Vorstellungen von Kultur und Raum fußen. Trotz differierender, kulturtheoretischer Grundlagen verfolgen beide Herangehensweisen das Ziel, Kinder und Jugendliche zu friedlicher Toleranz zu erziehen (vgl. Budke 2006, 2008 & 2013). Dieses und weitere Bildungskonzepte, die zur (inter)kulturellen Bildung eingesetzt werden, sollen nun vorgestellt werden. Dabei werden ihre Unterschiede und auch Defizite beleuchtet.

II.5 Kultur und pädagogische Bildungskonzepte

Die Bildung und Erziehung von Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen hinsichtlich des Themenfeldes Kultur spielt auch in der Pädagogik eine wichtige Rolle. Unter anderem geht es dabei um die Frage, wie den Herausforderungen einer Gesellschaft begegnet werden kann, die als kulturell heterogen geprägt verstanden wird und wie Kinder, Jugendliche, Erwachsene sowie Pädagogen die Schwierigkeiten, die eine Migrationsgesellschaft mit sich bringen kann, meistern können (Auernheimer 2005: 9). Die erziehungswissenschaftliche Fachrichtung der interkulturellen Pädagogik wird vor dem Hintergrund zunehmender Globalisierungstendenzen betrachtet, die für eine weitreichende transnationale Vernetzung sorgen, durch welche „Menschen aus unterschiedlichen Kulturen einander begegnen“ (Erlil & Gymnich 2007: 6).

Aufgrund der großen Vielfalt der wissenschaftlichen Forschung zum Thema interkulturelles Lernen und interkulturelle Kompetenz, dem sich die unterschiedlichsten Fachrichtungen angenommen haben (vgl. ebd.: 9), kann die Darstellung in dieser Arbeit nicht als voll umfassend betrachtet werden, sondern stellt lediglich die für sie wichtigsten Inhalte und Kritikpunkte dar.

II.5.1 Interkulturelle Pädagogik, interkulturelles Lernen und interkulturelle Kompetenz

Die interkulturelle Pädagogik, etablierte sich erst in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts, aufgrund der Arbeitsmigrationen nach dem 2. Weltkrieg und der sich daraus entwickelnden multikulturellen Gesellschaft. Sie stellt die Grundlage dar, auf welcher die interkulturelle Pädagogik fußt. Während der Begriff der Multikulturalität das Zusammenleben von „Menschen mit unterschiedlichen ethnischen, religiösen oder nationalen Zugehörigkeiten in“ einer nationalen Gesellschaft oder einem bestimmten Ort bezeichnet, geht es beim Multikulturalismus nicht nur um die Heterogenität an sich (Strasser 2011: 270). Letzterer stellt die Forderung nach Gleichheit und Gerechtigkeit für zugewanderte Minderheiten in heterogenen Gesellschaften, „um Benachteiligungen entgegenzuwirken und das Zusammenleben gerechter zu gestalten“ (Strasser 2011: 270 & vgl. Strecker 2004: 280).

In der Fachwissenschaft wird Multikulturalismus kontrovers diskutiert. Verfechter der Theorie bringen das Argument hervor, dass die Anerkennung und Förderung kultureller Vielfalt ein wichtiger Aspekt der Integration von Minderheiten in Mehrheitsgesellschaften darstellt, auch wenn sie sich in einigen Bereichen, wie z.B. der Sprache, assimilieren müssten. Dies sei grundlegend notwendig, um Interaktionen zwischen den Einzelgruppen zu ermöglichen und die Eingliederung von Minderheitengruppen zu unterstützen (Strasser 2011: 271; Çağlar 2011: 158f). Kritiker hingegen verurteilen den im Konzept verankerten homogenisierenden Kulturbegriff, sowie das positive Hervorheben von Unterschieden. Dadurch würden Parallelgesellschaften hervorgerufen und soziale Desintegration gefördert (Strasser 2011: 271), da die Gruppen nebeneinander existierten und nicht in Kontakt treten (können). Darauf, dass heterogene Gruppen nicht miteinander in Kontakt treten könnten, verweist auch ENDRUWEIT mit der Aussage, dass „multikulturelle Gesellschaft eine ‚logische Unmöglichkeit‘ sei; möglich sei einzig Multikulturalität“ (ebd. zit. in Schäfers 1997: 430).

Dieser Kritikpunkt zählt nach AUERNHEIMER (2005) mit zu den Herausforderungen der interkulturellen Pädagogik, die „innergesellschaftliche Multikulturalität“, „die Vereinigung Europas“ mit ihren kulturell heterogenen Kollektiven sowie die „Herausbildung einer kulturell vielfältigen Weltgesellschaft mit Tendenz zu kulturellen Grenzziehungen und dem Zwang zum interkulturellen Dialog“ umfassen (ebd.: 9). Zu den Zielen der Interkulturellen Pädagogik zählen unter anderem der „Umgang mit kultureller Differenz“, die „Befähigung zum interkulturellen Dialog, multiperspektivische“ sowie „[...] antirassistische Bildung [und] Erziehung“ (ebd.: 124), die alle unter den charakterisierenden Leitgedanken von Gleichheit, Respekt und Anerkennung¹⁸ gefasst werden können (ebd.: 21).

Adressaten sind nicht nur Schüler*Innen die im Rahmen des fächerübergreifenden Unterrichtsprinzip des interkulturellen Lernens zu interkultureller Kompetenz finden sollen (vgl. Binder 2011: 164). Auch Pädagog*Innen müssten über entsprechende interkulturelle Kompetenzen verfügen, wenn sie diese im Unterrichtsgeschehen als „Schlüsselqualifikation“ an die Schüler*Innen vermitteln sollen. Was genau die interkulturelle Kompetenz von Lehrern ist oder ausmacht ist derzeit jedoch noch nicht erschöpfend erforscht (vgl. Bender-Szymanski 2013: 201). Interkulturelles Lernen findet aber auch im außerschulischen Bereich in Form von

¹⁸ Der Begriff der Anerkennung wird aktuell dem der Toleranz gegenüber bevorzugt, da letzterer lexikalisch betrachtet lediglich auf die Duldung von etwas verweist (vgl. Auernheimer 2005: 21).

Trainings statt, die in der Regel von Erwachsenen wahrgenommen werden¹⁹, und dem Einsatz in der Berufspraxis dienen sollen. Der Erwerb kultureller Kompetenzen, soll eine Hilfestellung im Umgang mit Menschen unterschiedlicher Kulturen darstellen. Dabei werden neben kulturallgemeinen Inhalten auch kulturspezifische Inhalte vermittelt, die auf eine bestimmte Nationalkultur zugeschnitten sind (vgl. Kinast 2003: 167f & 183f; vgl. Thomas 2015).

Interkulturelles Lernen definiert der Psychologe THOMAS (2014: 162) in gekürzter Form, als das Bestreben, ‚fremdkulturelle‘ Orientierungssysteme zu verstehen und „in das eigene kulturelle Orientierungssystem zu integrieren und“ anzuwenden. „Interkulturelles Lernen ist erfolgreich, wenn erfolgreiches Handeln in der eigenen und in der fremden Kultur“ gelingen. Insofern geht es um den Erwerb einer Handlungskompetenz, der interkulturellen Kompetenz, die zum sicheren agieren in unterschiedlichen kulturellen Kontexten oder „kulturell bedingte[n] Überschneidungssituationen“ befähigen soll (ebd.: 173). Die einzelnen Aspekte interkulturellen Lernens, mit denen die interkulturelle Kompetenz als Handlungskompetenz erreicht werden kann, sind sehr heterogen und kann auf die fachlich umstrittene Definition, was genau interkulturelle Kompetenz sei, zurückgeführt werden (vgl. Rathje 2006). Sie reichen bspw. vom Erlernen neuer Verhaltensfertigkeiten über die Aneignung einer neuen Fremdsprache, dem Abbau von Ängsten und Unsicherheiten bis hin zur schnellen und zielführenden Orientierung in ‚fremdkulturellem‘ Umfeld (vgl. Weidemann et al. 2010: 19). Insofern lassen sich Teilkompetenzen interkultureller Kompetenz definieren, worunter bspw. die interkulturelle Kommunikation fällt.

Interkulturelle Kommunikation als „pragmatisch-kommunikative Kompetenz“ ist damit ein Teil der interkulturellen (Handlungs-)Kompetenz (vgl. Erll & Gymnich 2007: 11 & 76ff) und umfasst „sämtliche Formen von Kontakten zwischen Angehörigen verschiedener [National]Kulturen“ (Hartnack & Schreiner 2011: 161). Nach ERLL & GYMNIC (2007) sind drei verschiedene Teilkompetenzen interkultureller Kompetenz zu definieren. Neben der pragmatisch-kommunikativen Kompetenz handelt es sich dabei um die kognitive Kompetenz, die sich auf (träges) kulturtheoretisches Wissen über ‚Fremdkulturen‘ bezieht und die affektive Kompetenz, die das Empathievermögen und Verstehen fremder Kulturen beinhaltet um zu einem offenen und toleranten Umgang zu führen (ebd.: 11ff). Grundlage stellt auch hier eine essentialistische Auffassung von Kulturen als Nationen dar, die sich mehr oder auch weniger

¹⁹ Zwischen den verschiedenen Trainings unterscheidet LEENEN (2001) Verständigungs-, Diversity-, Antirassismus- und Interkulturelle-Kompetenz-Ansätze, die entsprechende Schwerpunkte setzen, wie bspw. das Abbauen von Barrieren im Verständigungs-Ansatz, der zur Bewältigung der meist beruflichen Praxis von Nutzen ist (ebd. 2001: 13ff).

voneinander unterscheiden. Anhand des sogenannten Eisbergmodells von Kulturen (Treichel 2011^b: 230f) wird die Relevanz der interkulturellen Kommunikation hervorgehoben. Da Kommunikation nicht nur aus (beobachtbaren) Sprechakten, sondern auch aus nonverbaler (nicht beobachtbarer) Kommunikation besteht, werden in Trainings die unsichtbaren Aspekte stärker ins Bewusstsein gerückt, sodass Herausforderungen interkultureller Kommunikation besser gemeistert werden können (vgl. Hartnack & Schreiner 2011: 162).

Wie in den bisherigen Ausführungen teilweise schon erkennbar wurde, werden in der wissenschaftlichen Diskussion zum Bildungskonzept des interkulturellen Lernens auch einige Kritikpunkte bemerkt. So verweisen MECHERIL (2013: 16) und NIEKE (2008: 32) bspw. auf das Problem eines einseitig ausgerichteten Ansatzes, der nur aus dem Blickwinkel der Eigenkultur hervorgeht. Menschen, die kulturell-ethnischen Minderheiten angehören, würden nicht als Adressaten Interkulturellen Lernens gelten. Daraus generiere sich ein Machtgefüge, da im Rahmen interkulturellen Handelns, „eine Person, die Repräsentantin der kulturellen Mehrheit ist, es mit Klienten zu tun hat, die kultureller Minderheiten angehören.“ (Mecheril 2013: 16). Das Wissen über sowie die Umsetzung der „korrekten“ Art und Weise des Umgangs mit dem fremden Gegenüber, könnte zu einem Gefühl der Überlegenheit führen. Ein weiterer kritischer Punkt läge in der interkulturellen Praxis, die sich stets auf kulturelle Differenz als Produkt beziehe, jedoch nicht auf die Rahmenbedingungen der Differenzproduktion (ebd.: 24). Dies kann auf das multikulturelle Grundgerüst von Interkulturalität zurückgeführt werden (s. Kapitel II.5.1). Daneben befürchtet NIEKE (2008: 33), dass die „Zentrierung auf das Spezifische, immer wieder trennend wirken kann [und] das Gemeinsame aus dem Blick geraten könne.“ Damit greift NIEKE den Aspekt transkultureller Gemeinsamkeiten auf, der jedoch auch „das Spezifische nicht aus dem Blick verlieren dürfe“ (ebd.; s. Kapitel II.5.3.1).

Interkulturelles Lernen wird im schulischen Rahmen als „die jüngste Reaktion des Schulsystems auf Veränderungen im Klassenzimmer, [...] durch Einwanderung[en]“, betrachtet und „steht in engem Zusammenhang mit zunehmender Globalisierung und europäischer Integration“ (Binder 2011: 165). Ziel des interkulturellen Lernens in der Schule ist es, die Schüler*Innen zu einer „antirassistischen und antidiskriminierenden Haltung“ (ebd.: 166) zu erziehen, um sie auf das Leben in einer kulturell heterogenen Gesellschaft vorzubereiten. Neben dem Wissen über das oder die Anderen, soll eine Selbstreflexion dazu befähigen, das eigene Bild über das kulturell Andere zu erforschen, sodass Stereotype und Vorurteile kritisch hinterfragt und aufgelöst werden können (vgl. ebd.: 166).

Dafür seien bspw. „Pluriforme Ansätze“ gewinnbringender, als Ansätze, die kulturelle Differenzen in den Vordergrund stellten, da diese Dichotomisierungen bekräftigten. „Pluriforme Ansätze“ fokussieren Unterschiede und Vielfalt aller Art und versuchen Schüler*Innen dafür zu sensibilisieren, dass alle Individuen eine vielfältig zusammengesetzte Identität besitzen (ebd.), die sich aber auch verändern kann (vgl. Ledoux et al. 2001: 181, 183).

Auch die Kulturministerkonferenz (KMK) überarbeitete 2013 ihre Empfehlungen zu interkultureller Bildung und Erziehung in der Schule. In diesem Orientierungsrahmen „wurde interkulturelle Bildung als Querschnittsaufgabe von Schule definiert“ (KMK 2013: 2). Der Erwerb interkultureller Kompetenz solle die Schüler*Innen unter anderem dazu befähigen, „sich selbstreflexiv mit den eigenen Bildern von Anderen auseinander[zusetzen] [...] sowie gesellschaftliche Rahmenbedingungen für die Entstehung solcher Bilder zu kennen und reflektieren [zu können].“ (KMK 2013: 3). Dafür gibt der Orientierungsrahmen der KMK z.B. vor, „Kulturen als sich verändernde kollektive Orientierungs- und Deutungsmuster wahr[zu]nehmen, Entstehung und Wandel soziokultureller Phänomene und Strömungen analysieren, [...]“ sowie Einflussgrößen in der Entstehung von Fremdbildern zu kennen oder auch eigenkulturelle Prägungen und Stereotype zu reflektieren (ebd.: 4).

Der Bericht zur Umsetzung der Empfehlungen der KMK in den einzelnen Ländern von 2017 lässt erkennen, dass insbesondere die Integration zugewanderter Kinder und Jugendlicher in den Vordergrund gerückt wurden. Beispielhaft kann dafür das Vorgehen des Landes NRW genannt werden. Die übergeordnete Zielsetzung wird unter anderem durch einen „sprach- und kultursensiblen Fachunterricht“ (KMK 2017: 36), Sprachförderungen für Kinder und Jugendliche ohne Deutschkenntnisse, Bildungsangebote zur Förderung der Zugewanderten, sowie durch eine „an den Grundwerten unserer Demokratie orientierten historisch-politischen Bildung“ (ebd.: 37) erreicht. Was der nur kurze Hinweis auf einen sprach- und kultursensiblen Fachunterricht genau beinhaltet und wie oder ob die von der KMK ausgesprochenen Empfehlungen zum „Erwerb interkultureller Kompetenzen im Unterricht“ (KMK 2013: 4) umgesetzt werden, bleibt hier völlig offen. Größten Anteil in der Umsetzung des Beschlusses „Interkulturelle Bildung und Erziehung in der Schule“ der KMK 2013 durch die Länder, ist die (schulische) Integration zugewanderter Schüler*Innen. Insofern scheint der Fokus auf der Interkulturalität der Schule als Institution zu liegen, dem die Schüler*Innen begegnen. Sehr stiefmütterliche Behandlung erhalten demnach das Wissen, Erkennen, Reflektieren und Bewerten dahinterliegender, kultureller Orientierungssysteme und damit einhergehender Effekte wie z.B. (negative aufgeladenen) Fremdbildern und Stereotypen (s. Kapitel II.3.7).

Diesen Teilbereich der interkulturellen Kompetenz, der für alle Schüler*Innen relevant ist, gilt es demnach noch deutlicher in den Vordergrund zu stellen.

II.5.1.1 Interkulturelles Lernen in der Geographiedidaktik

Die konkrete Umsetzung interkultureller Bildung und Erziehung in der Schule, ist als Querschnittsaufgabe in allen Fächern angelegt (vgl. KMK 2013: 2). Auch für den Geographieunterricht wurden spezifische Ziele und Unterrichtskonzepte entwickelt, die die Schüler*Innen zu interkultureller Kompetenz befähigen sollen (z.B. Budke 2008 & 2013; Mönter & Schiffer-Nasserie 2007). Die Definition und Zielsetzung dessen hat einen Wandel erfahren, der sich vom Blick auf die kulturelle Heterogenität der Welt hin zu einer Perspektive entwickelte, die das eigene kulturell heterogene Umfeld der Schüler*Innen miteinbezieht (vgl. Reinhardt 2018: 37).

Aktuell zielt interkulturelles Lernen im Geographieunterricht darauf ab, „Stereotype und Vorurteile abzubauen und ethnozentristischen Einstellungen entgegenzuwirken, die zu Diskriminierung und Exklusion führen“ (Mönter 2013: 87). Insofern soll interkulturelles Lernen im Geographieunterricht „zu einer friedlichen und toleranten Erziehung [...] bei[zu]tragen“ (Budke 2008: 9). Die Frage nach dem Umgang mit kultureller Differenz spielt dabei eine Hauptrolle. Das bedeutet, dass die Umsetzungsvorschläge des interkulturellen Lernens im Geographieunterricht auf einem essentialistischen oder einem konstruktivistischen Kulturverständnis beruhen (vgl. Mönter 2013: 89f & vgl. Budke 2006). Beispielhaft für ein Vorgehen nach essentialistischem Kulturverständnis, können die Ansätze von SCHRÜFER (2004, 2009 & 2012) genannt werden. Sie plädiert beispielsweise für ein vorurteilsfreies Verständnis von Schüler*Innen für fremde Kulturen, das einen Einstellungswandel als Ziel verfolgt und das Vorurteile, hervorgerufen durch unzureichendes Wissen, ausräumt (Schrüfer 2004: 202). Die Anwendung eines Stufenmodells (vgl. Schrüfer 2009 & 2012) soll Schüler*Innen zu interkultureller Sensibilität führen, indem zunächst kulturelle Unterschiede und darauffolgend kulturelle Gemeinsamkeiten behandelt werden. Dabei entsteht „die Erkenntnis des Eigenen erst in der Differenz zum Fremden“ (Reinhardt 2018: 119), sodass der Fokus auf einem dichotomen Verhältnis zwischen der eigenen und der anderen Kultur bestehen bleibt, was aber im Sinne eines angestrebten Ethnorelativismus nicht weiter hinderlich scheint (Schrüfer 2009: 161). Dem Erlernen ‚fremdkultureller‘ Orientierungssysteme schließen sich in einer Ausgabe der „geographie heute“ auch HAUBRICH (2004), HEMMER (2004), MENTZ (2004) & MEYER (2004) an. Dabei gilt es auch Fehlvorstellungen der Schüler*Innen zu

„korrigieren“ und ein „objektives“ Verständnis von fremden Kulturen zu vermitteln, indem etwas über andere Kulturen gelernt wird.

II.5.1.1.1 Kritik am Konzept des interkulturellen Lernens in der Geographiedidaktik

Wie bereits in Kapitel 2.3.6 kurz zur Sprache gebracht wurde, können weitere Punkte kritisch bemerkt werden: Den genannten Ansätzen liegt ein kulturessentialisches Verständnis zugrunde, das kulturelle Vereinheitlichungen vornimmt, indem von einem scheinbar „objektiv“ vorhandenen Bild einer Kulturnation ausgegangen wird (vgl. Budke 2004: 30). Damit einher geht die Vermittlung eines (überkommenen) holistisch-essentialistisch ausgeprägtes Verständnisses, das Kulturen mit Nationen gleichsetzt, sodass Kultur als nationales Einzelmerkmal gelten können (vgl. Scheffer 2011: 13; Waugh & Bushell 2006: 93), die Individualität der einzelnen Menschen und die kulturelle Vielfalt innerhalb von Nationalkulturen aber übersehen werden (vgl. Glasze & Thielmann 2006: 3). Zudem kommt es zur Festigung von Differenzen, da vor allem die Unterschiede im Vordergrund stehen. Da ethnozentrische Sichtweisen laut NIEKE (2008) kaum zu vermeiden sind, aber als solche erkannt und auch erklärt werden müssten (ebd.: 205), sollten diese nicht zusätzlich gefördert werden, indem ‚Fremdkulturen‘ durch Vergleiche mit der ‚Eigenkultur‘, bspw. als „weniger entwickelt“ dargestellt werden (z.B. Kühne 2004: 24; Waugh & Bushell 2006: 107). Des Weiteren kommt es zu Kulturalisierungen, indem das unterschiedliche Handeln und Verhalten von Menschen auf deren kulturelle Herkunft zurückgeführt wird (Leiprecht in Mönter 2013: 89). AUERNHEIMER betitelt dieses Vorgehen gar als Kulturrassismus (ebd. in Mönter 2013: 89). Daneben werden auch sogenannte „Kulturräume“ reproduziert, indem Kulturen streng nach Nationalstaatlichen Grenzen verortet werden und dadurch zu „real existierende[n] Entitäten“ werden (Glasze & Thielmann 2006: 3). Diese Denkweise gipfelt bspw. in der Vorstellung von NEWIG, dass Kulturerdteile sogar physischen Räumen, wie den Kontinentalplatten entsprechen und Kulturen dadurch „natürliche“ räumliche Zuordnung finden könnten (Newig in Glasze & Thielmann 2006: 3).

Erschwert wird dadurch die Möglichkeit, Kultur als etwas Komplexes und Dynamisches zu verstehen, das in Abhängigkeit zu den kulturellen Praktiken und Handlungen von Menschen steht (vgl. Glasze & Thielmann 2006: 3). Das bedeutet, dass Raum und Kultur als „natürlich gegeben“ vermittelt werden, wodurch den Schüler*Innen eine konstruktivistische Sichtweise auf die Thematik verwehrt wird.

Für die Implementierung einer von LOSSAU (2003: 109f) geforderten „Verunsicherung des traditionellen geographischen Blicks“ nach konstruktivistischem Verständnis von Kultur und Raum im Geographieunterricht, macht sich insbesondere auch BUDKE (2004, 2008, 2013) stark. Statt „die ‚falschen‘ Inhalte der nationalen Bilder“ korrigieren zu wollen, sollte der Fokus auf den „negativen Wertungen“ liegen (ebd. 2004: 34). Die zentrale Frage bestünde darin, wie dem Einsatz „negative[r] nationale[r] Stereotype“ zu Ausgrenzung und Diskriminierung vorgebeugt werden könne (ebd.: 39). Wie bereits in Kapitel 2.4.4. ausgeführt wurde, werden im Rahmen der Umsetzung einer Neuen Kulturgeographie in der Geographiedidaktik, Perspektivwechsel mit den Schüler*Innen angestrebt, um hinter die Fassade geographischer Bedeutungen zu schauen. Dadurch soll die sozialkonstruktivistische Beschaffenheit von Kategorien wie z.B. Nation, Ethnie, Religion, Rasse und Kultur vermitteln werden, sodass es möglich wird, die hegemonialen Diskurse dieser Kategorien sowohl de- als auch rekonstruieren zu können (vgl. Mönter 2013: 94). Konkrete Umsetzungsbeispiele für den Unterricht führen unter anderem POTT (2008: 40ff) und BUDKE (2006: 147ff) an (vgl. Kapitel II.4.4). Anzumerken gilt es, dass Stereotype oder Vereinheitlichungen generell zur Bewältigung des Alltags relevant sind, um sich orientieren zu können. Dementsprechend stellt BUDKE (2004: 39) die Frage, wie der Geographieunterricht damit umgehen sollte und stellt das Lernziel der Erkennung „eines notwendigen Umgangs mit nationalen Stereotypen“ seitens der Schüler*Innen in den Vordergrund (Budke 2006: 151).

Ein neuer Ansatz, der das interkulturelle Lernen im Geographieunterricht konzeptionell weiterentwickeln will, stellt den Aspekt der Begegnung zwischen ‚Eigen- und Fremdkultur‘ in den Fokus. REINHARDT (2018) verweist auf Verunsicherungen, die durch „Erlebnisse[n] aus Begegnungen mit [fremden] Menschen“ bei den Schüler*Innen hervorgerufen werden (ebd.: 10). Diese „grundlegenden menschlichen Empfindungen“ oder auch Irritationen, können als Grundlage ein begegnungsorientiertes Konzept des interkulturellen Lernens im Geographieunterricht genutzt werden. Durch medial vermittelte Begegnungen mit dem Fremden oder Anderen, sollen die Schüler*Innen die Möglichkeit erhalten, Erfahrungen zu sammeln und dadurch „Rückschlüsse auf das *eigene* alltägliche Leben [zu] ziehen“ (Reinhardt 2018: 143). Damit soll nicht die Vermittlung eines spezifischen Inhalts verfolgt werden. Der Ansatz zielt stärker auf die Einstellungen der Schüler*Innen gegenüber „Fremdem“ ab (vgl. ebd.: 232). Kritisch bemerkt werden kann, dass auch hier das dichotom ausgerichtete Denken in den Vordergrund gestellt wird. Indem durch die Begegnungen mit dem „Fremden“ Irritationen aktiv herbeigeführt werden, wird nach wie vor Andersartigkeit unterstrichen (oder zugelassen). Hier stellt sich erneut die Frage nach der Begünstigung von Vereinheitlichungen,

Hierarchisierungen und Rassismen, deren Grundlage dichotomes Denken darstellt (vgl. Rommelspacher 2009: 26).

II.5.2 Globales Lernen in der Geographiedidaktik

Die durch zunehmende Globalisierungstendenzen hervorgerufene Notwendigkeit der Auseinandersetzung mit globalen Fragen stellt die Grundlage des Globalen Lernens dar (vgl. Uphues 2007: 150). Demensprechend wird als übergreifendes Ziel des Globalen Lernens der „Beitrag zur Beförderung einer zukunftsfähigen [Gesellschaft]“ geltend gemacht (ebd.). KROß (2004) hat als Antwort auf Globalisierungstendenzen ein „Magisches Viereck der Globalisierungsprobleme“ entwickelt, das vier Problemfelder darstellt, in welchen Schüler*Innen mit den globalen Verflechtungen konfrontiert werden sollen. Dabei handelt es sich um „tragfähige und gesunde Umwelt“, „Bevölkerungswachstum“, „Wohlstandswachstum“ sowie „friedliches Zusammenleben“ sowie die Interdependenzen zwischen den einzelnen Bereichen (ebd.: 12). Wenig Beachtung findet darin das Thema der kulturellen Globalisierung. Auch das vierdimensionale Würfelmodell des Globalen Lernens, das anhand vieler wichtiger Faktoren und deren Verflechtungen, die Multidimensionalität des Bildungskonzepts zu einer nachhaltigen Entwicklung hervorhebt, nennt unter den Inhaltsdimensionen nur die „Vielfalt der Kulturen“ (Scheunpflug & Schröck in Kroß 2004: 18). Dies weist auf ein Kulturverständnis hin, das sich an dem theoretischen Konzept der Multikulturalität orientiert. Verdeutlicht wird dies auch durch den Beitrag von SCHRÜFER (2004) der Vorschläge unterbreitet, wie „das Verständnis der Schüler für Fremde [...] in der Oberstufe [...] zufriedenstellend erreicht“ werden kann (ebd.: 200), da „in Zeiten der Globalisierung und der zunehmenden Internationalisierung [...] diese Thematik besonder[s] an Bedeutung“ gewinne (ebd.: 201).

BUDKE (2008: 17f) konkretisiert die Überschneidungen zwischen Problemfeldern „friedliches Zusammenleben“ und „Wohlstandswachstum“ des Globalen Lernens nach KROß (2004) und den Zielen des interkulturellen Lernens. Durch die Fokussierung „der Rolle der ‚Kultur‘ bei Fragen und Problemen“ dieser Themenfelder, sei es möglich, „interkulturelles Lernen als Teilbereich des Globalen Lernens zu verstehen“ (ebd.: 18). Dadurch können Themen kultureller Globalisierung im Unterricht sowohl vor dem Hintergrund des interkulturellen als auch des globalen Lernens berücksichtigt werden und verstärkten Einsatz finden. Der Vorschlag, „die Entstehung globaler Konsumkulturen (‚McDonaldisierung‘)“ (ebd.) im Unterricht zu thematisieren, birgt die Möglichkeit, kulturelle Gemeinsamkeiten zwischen Einzelkulturen, in den Vordergrund treten zu lassen und Kultur als etwas von Menschen gemachtes zu verstehen.

Insofern kann das durch ökologische, ökonomische und soziale Nachhaltigkeit geprägte Konzept des Globalen Lernens, durch inter- aber auch transkulturelle Aspekte noch weiter ausgebaut werden.

II.5.2.1 Kritik am Konzept des Globales Lernens in der Geographiedidaktik

Das im Orientierungsrahmen für den Lernbereich „Globale Entwicklung“ des Bundesministeriums für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung und der Kulturministerkonferenz aufgeführte Leitziel „Umgang mit Vielfalt“ dient der Umsetzung des fächerübergreifenden Lernbereichs Globale Entwicklung (Schreiber & Siege 2015: 22). Um zukünftige interkulturelle Kooperationen auf internationalem Parkett meistern zu können und zu einem friedlichen Zusammenleben im Sinne einer nachhaltigen Entwicklung beizutragen, erscheint es neben der bereits dargestellten Problematik des Euro- bzw. Ethnozentrismus, als zu betonende Dimension (Schreiber & Siege 2015: 24 & 40). Der Beitrag zur Umsetzung dieses Ziels ist im Fach Geographie jedoch sehr dürftig. Bekräftigt werden insbesondere ökonomische, ökologische und soziale Themeninhalte, die sich fernab der Vermittlung kultureller Themeninhalte bewegen, um interkulturelles Lernen zu schulen (Böhn 2015: 245f; Mönter & Schiffer-Nasserie 2007: 116ff). Kulturelle Globalisierungen werden, bis auf den dargestellten Vorschlag von BUDKE (2008), beständig ausgeklammert und finden in den Überlegungen zur Umsetzung des Aktionsprogramms „Globale Entwicklung“ im Fach Geographie keine Berücksichtigung. Der Versuch, andere oder fremde Kulturen mit in das weltgesellschaftliche Leitbild des Globalen Lernens aufzunehmen, endet in wenigen Versuchen fremde Völker verstehen zu lernen (Schrüfer 2004), sodass das Ziel der Überwindung einer binären Alltagspraxis durch die Abgrenzung zwischen ‚Eigenkulturellem‘ und ‚Fremdkulturellem‘ in weite Ferne rückt.

II.5.3 Das theoretische Konzept der Transkulturalität

Entgegen des traditionellen Konzepts von HERDER, das Kulturen als in sich geschlossene, ethnisch homogene Einheiten versteht, die nicht in der Lage sind miteinander zu interagieren und somit in Differenz zueinander existieren (s. Kapitel II.3.2.1), basiert das Konzept der Transkulturalität von WELSCH (1994, 1995, 1999, 2012 & 2017) auf kulturellen Gemeinsamkeiten, Grenzüberschreitungen und Veränderungen. Aus fachwissenschaftlicher Perspektive beruht das Konzept von Kultur also nicht (mehr) auf dem deskriptiven Ansatz einer multikulturellen Gesellschaft und dem darauf aufbauenden „programmatischen“ Verständnis von Interkulturalität das bspw. durch interkulturelles Lernen (s. Kapitel 3.1 & 3.1.1) angibt,

wie mit Multikulturalität in der Gesellschaft umgegangen werden sollte (vgl. Adick 2010: 107). Dass diese traditionelle Sichtweise von Kultur nicht mehr haltbar sei, begründet WELSCH mit der stark ausdifferenzierten Gesellschaft²⁰ auch innerhalb von Nationalkulturen (vgl. ebd. 1995: 39), sodass Transkulturalität als empirisch gegeben betrachtet werden könne und normative Gültigkeit besäße (vgl. Adick 2010: 107).

WELSCH unterscheidet zwei Ebenen von Transkulturalität (Welsch 1999: 197f & 1994: 11f), die sich auch historisch manifestieren²¹ (vgl. Welsch 1995: 42). Auf der Makroebene kommt Transkulturalität durch transkulturelle Lebensformen und der Hybridisierung von Einzelkulturen, als Konsequenz einer ausdifferenzierten Gesellschaft, Migrationsbewegungen oder auch ökonomischer und technologischer Entwicklungen zum Tragen. Da hybride Kulturen unter gegenseitiger Beeinflussung stehen, seien gesellschaftliche Grundsatzdiskussionen wie ökologisches Bewusstsein oder Frauenrechte in allen Kulturen wiederzufinden, ebenso wie sich bestimmte Lebensformen (z.B. die des Managers) quer durch Nationen und Einzelkulturen zögen (vgl. Welsch 1999: 197 & 1994: 11). Des Weiteren bringen gegenseitige Beeinflussungen auch neue Kulturaspkte hervor, sodass letztendlich kaum noch etwas als „absolut fremd“ gelten kann (ebd. 1999: 197). Auf der Mikroebene definiert sich Transkulturalität durch die multiple Identität von Einzelpersonen. Als „kulturelle Mischlinge“ gelten für WELSCH alle Personen, die „mehrfach kulturelle Anschlüsse“ besitzen und damit „durch verschiedene Bezugsländer geprägt sind“ (Welsch 1995: 43 & 1999: 198). Demnach besteht die Identität eines solchen Individuum aus der Verbindung dieser verschiedenen kulturellen Komponenten (ebd. 1995: 43). Dabei gelte zu beachten, dass „kulturelle Identität nicht mit nationaler Identität gleichzusetzen oder an sie zu binden“ sei (Welsch 1994: 12). Insofern können nationale und kulturelle Identität unabhängig voneinander existieren. Die Sozialisation einer Gesellschaft, in welcher sich viele Dinge aus anderen Kulturen entlehnen (Transkulturalität auf Makroebene), bestimmt die eigene kulturelle Identität als hybrid. Demzufolge können alle Menschen als transkulturelle Wesen betrachtet werden.

Laut transkulturellem Verständnis sind Kulturen nicht als statisch zu verstehen, sondern werden durch geteilte Bedeutungs- und Handlungsinhalte, wie Werte, Normen, Regelmäßigkeiten des alltäglichen Praktizierens und Handelns von Menschen geteilt und (re)produziert. Kulturen sind dementsprechend nicht einfach „natürlich“ vorhanden, sondern werden gemacht, was häufig

²⁰ Darunter sei die Vielzahl an Lebensentwürfen zu verstehen, die in einer Gesellschaft vereint und parallel zueinander existieren (Welsch 1999: 195).

²¹ „Beispielsweise lässt sich die deutsche Kultur ohne den Blick auf andere Traditionen – etwa die griechische oder römische Tradition – gar nicht rekonstruieren“ (Welsch 1995: 42).

durch die Bezeichnung „doing cultures“ hervorgehoben wird (z.B. Reuter & Hörning 2004). Durch die Reproduktionen von Kulturen entstehen Kollektivzugehörigkeiten, die wiederum als Orientierungswerkzeug fungieren, um Menschen ein- oder zuordnen zu können. Diese Kulturkollektive dürfen jedoch nicht als naturgegeben verstanden werden, sondern als vom Menschen selbst hergestelltes Konstrukt, das zur Orientierung und Strukturierung des sozialen Lebens verhilft. Durch die Dynamik des aktiven Kulturmachens werden (Trans)Kulturen als raumübergreifend und translokal gehandelt, da sie nicht an einen bestimmten (nationalstaatlichen) Ort gebunden sind. Der ständige Austausch und Kontakt mit der Außenwelt führt dazu, dass Kulturen niemals komplett in sich geschlossen sind (Welsch 1995: 39ff; Struve 2013: 41ff). Auf dieser Grundlage werden transnationale und transkontinentale Phänomene wie z.B. der Hip-Hop erklärt (s. Kapitel II.6.3 & II.6.4).

Bislang scheint das Konzept der Transkulturalität noch nicht aus dem wissenschaftlichen Diskurs in das öffentliche Alltagsverständnis von Kultur gefunden zu haben, da dessen Einsatz in der (interkulturellen) Pädagogik häufig nur theoretisch diskutiert wird (z.B. Conti 2010, Göhlich et al. 2006; Bolscho 2005; Griesse 2005). Das Testen und Analysieren der alternativen Perspektive auf Kultur durch konkrete Implementierung, findet jedoch kaum Umsetzung²².

II.5.3.1 Transkulturelle Bildung in der interkulturellen Pädagogik

Die Diskussion über das Konzept der Transkulturalität fokussiert in der interkulturellen Pädagogik in erster Linie, was unter transkultureller Bildung zu verstehen sei und inwiefern nationalkulturelle Grenzen für Menschen mit Migrationshintergrund auch in deren „Lebensrealität“ als obsolet betrachtet werden können (z.B. Mecheril & Seukwa 2006: 10f). BOLSCO (2005) konkretisiert als wesentliche Konsequenzen für Bildungskonzepte, die sich transkulturell ausrichten, zwei Aspekte: Die Loslösung von einem „Differenzkonzept“ und die Hinwendung zu Kultur als Prozess, indem kulturelle Fusionen und daraus (neu) entstandene Transkulturen aufgezeigt werden und die Veränderung und Flexibilität der eigenen Biographie und Identität in den Vordergrund gestellt wird (ebd.: 35f). Der Kern transkultureller Bildung sei, durch das Reflektieren des eigenen, transkulturell geprägten Alltags, Kulturen „jenseits des Gegensatzes von ‚Eigenkultur‘ und ‚Fremdkultur‘ zu denken“ (Welsch in Bolscho 2005: 36).

²² Transkulturelles Lernen ist als Bildungskonzept vor allem in den Didaktiken der Fremdsprachen vorzufinden. Dabei tritt der Raum in welchem sich unterschiedliche Kulturen begegnen in den Vordergrund, da dieser zum hybriden kulturellen Umfeld der Schüler*Innen beiträgt (Dausend 2014: 90f).

Dabei geht es allerdings weniger um die Frage, wie die Inhalte, die Potenziale transkulturellen Lernens bereithalten, umgesetzt, vermittelt oder aber zunächst getestet werden könnten.

Kritische Äußerungen berufen sich darauf, dass Kulturen oder kulturelle Differenzen, unabhängig von deren wissenschaftlich entlarvten Konstruktionscharakter sind. Das bedeutet, dass in der „realen“ Lebenswelt immer wieder auf kulturelle Grenzen zurückgegriffen wird, die bspw. beim Passieren von Landesgrenzen konkret erfahrbar werden (vgl. Adick 2010: 116). Auch die Lebensrealität von Migrationsminderheiten in Mehrheitsgesellschaften bzw. Angehörigen sozialer Unterschichten, sind laut MECHERIL & SEUKWA (2006) solche, die keinen Anschluss an die Praxis von Transkulturalität und Hybridität besäßen (vgl. ebd.: 11). Nur wer ausreichend finanzielles und kulturelles Kapital aufweise, hätte die Möglichkeit sich an „exklusiven Orten“ des Transkulturellen (hier geht es um den Skiort Mammoth Lakes in Kalifornien) aufzuhalten (ebd.). Zudem würden „gesellschaftliche Zugehörigkeitsordnungen und Machtverhältnisse ausgeblendet“, die den Alltag von Menschen mit einer anderen „nation-ethno-kulturellen“ Zugehörigkeit, mitbestimmen (Schröder 2019: 523). Dies sei ein „zentrales Defizit der Konzeptualisierung von interkulturellem Lernen auf Basis des Transkulturalitätskonzeptes“ (ebd.). Für die Autoren müsste erfasst werden, „für wen [...] die alten Unterscheidungen von innen und außen, national und international, Wir und die Anderen“, unverbindlich werden könnten (Beck zit. in Mecheril & Seukwa 2006: 11).

Dem entgegengestellt werden kann, dass sich Identität aus unterschiedlichen Bestandteilen manifestiert, die nicht allesamt einer nationalen oder ethnischen Kollektivzugehörigkeit zugeordnet werden können. WELSCH macht deutlich, dass kulturelle von nationaler Identität zu unterscheiden sei. Die Annahme, dass die kulturelle (und individuelle) Form der Identität nur in Abhängigkeit zur nationalen Zugehörigkeit stünde, sei stark veraltet (vgl. ebd. 1999: 198). Insofern sollte der Fokus auf jenem individuell gestaltbaren Teil von Identität liegen, der von nationalkulturellen Zuschreibungen unabhängig ist. Dieser ist deutlich beeinflusst von transkulturellen Phänomenen auf der gesellschaftlichen Makroebene von Transkulturalität. Ein Phänomen, das als Transkultur in allen Gesellschaften wiederzufinden ist und von den marginalisierten, migrantischen Minderheiten einer Mehrheitsgesellschaft ins Leben gerufen wurde, ist der Hip-Hop. Dementsprechend ist das Argument, dass sich lediglich prädestinierte Personengruppen „exklusiven Orten“ des Transkulturellen“ (Mecheril & Seukwa 2006: 11) anschließen könnten, nicht haltbar, da sich Rapper, Interpreten und Konsumenten des Hip-Hop auch mit solchen Orten identifizieren (s. Kapitel II.6.3). Dementsprechend sollte der Fokus nicht auf den sozialgesellschaftlich etablierten Zugehörigkeitsordnungen und damit

verknüpften Machtverhältnissen verharren, die für viele Menschen sicherlich „real“ sind. Relevant ist, zunächst aufzuzeigen, dass auch eine hybride und dynamische Beschaffenheit von Kultur existiert, die auch Zugehörigkeiten und Identitäten als flexibel erscheinen lässt. Dadurch können (machtbesetzte) Differenzierungsmechanismen, die eine große Wertschätzung erfahren, untergraben werden. Je stärker sie in den Hintergrund treten, desto eher können Identitäten und Zugehörigkeiten von allen Seiten der Gesellschaft auch als flexibel, transnational und transkontinental anerkannt werden (vgl. Ege 2018: 142).

II.5.3.1.1 Transkulturelles Lernen im Geographieunterricht

Um das Konzept der Transkulturalität als geographiedidaktisches Bildungskonzept anwenden zu können, muss es wissenschaftlich fundiert und bedeutsam sein sowie eine gesellschaftliche Relevanz aufweisen (Böhm in Rhode-Jüchtern 2004: 67). Beide Punkte wurden in den bisherigen Ausführungen bereits dargestellt. Welches konkrete Ziel transkulturelles Lernen im Rahmen des Geographieunterrichts verfolgt, wird im Folgenden erläutert. Weshalb Hip-Hop als Gegenstand eines transkulturellen Geographieunterrichts geeignet ist, zeigen im Anschluss daran Kapitel II.6.3, II.6.4 & III.4.4.

Im Rahmen des transkulturellen Lernens im Geographieunterricht sollen die Schüler*Innen das gesellschaftlich etablierte und traditionell nationalspezifisch ausgerichtete Verständnis von Kultur und Raum hinterfragen. Um eine alternative, transkulturelle Perspektive auf Kultur und Raum einnehmen zu können, ist es notwendig, die Schüler*Innen zunächst mit den Inhalten von Transkulturalität vertraut zu machen. Das bedeutet, ihnen zunächst kognitiv erwerbbares Wissen über Transkulturalität zu vermitteln. Entgegen der alltäglich reproduzierten Grenzziehungsprozesse zwischen (National)Kulturen, sollten die Schüler*Innen auf Gemeinsamkeiten zwischen Kulturen aufmerksam gemacht werden. Indem sie auf Aspekte der ‚Eigenkultur‘ in ‚Fremdkulturen‘ oder auch Aspekte von ‚Fremdkulturen‘ in der ‚Eigenkultur‘ aufmerksam gemacht werden, wird ihnen vor Augen geführt, dass ihre eigene Lebensweise stark transnational und transkulturell ausgerichtet ist. Dies ist nicht nur dann der Fall, wenn privilegierte Schüler*Innen eine kostspielige Fernreise antreten. Transkulturelle Phänomene sind bereits fester Bestandteil ihres alltäglichen Lebens- und Erfahrungsraums und basieren in weiten Teilen auf kulturellen Globalisierungen, die keine klare Trennung zwischen nationaler ‚Eigen- bzw. Fremdkultur‘ mehr zulassen (vgl. Ege 2018: 142f; vgl. Welsch 2012: 27f). Hierunter fallen bspw. Essgewohnheiten, Sport- und Lifestyletrends wie auch Musik und Tanzvorlieben bestimmter Milieus oder auch Generationen. Die transkulturellen Phänomene, die in den Lebensweisen der Schüler*Innen vorzufinden sind, wirken sich auch auf ihre

kulturelle Identität aus. Jedes Individuum besitzt verschiedene Kollektivzugehörigkeiten, die zusammen eine individuelle Identität ergeben. Darunter fallen auch nationale und ethnisch-kulturelle Kollektivzugehörigkeiten, die aufgrund ihrer Wertschätzung eine große Reputation besitzen und deshalb auch nicht missachtet werden dürfen (vgl. Schröder 2016: 19). Insofern besteht ein weiteres wichtiges Ziel des interkulturellen Lernens im Geographieunterricht darin, dass sich die Schüler*Innen ihrer eigenen, kulturell hybriden Identität bewusst werden, welche sich aus den unterschiedlichen Kollektivzugehörigkeiten zusammensetzt, die auch über Landesgrenzen hinaus existieren. Diese grenzüberschreitenden Mechanismen der Identitätsbildung, die durch die Identifikation mit transkulturellen Phänomenen in Gang gesetzt werden, gilt es in den Vordergrund zu stellen (vgl. Ege 2018: 142). Neben der theoretischen Aufarbeitung von Transkulturalität wird durch die Auseinandersetzung mit der eigenen kulturellen Identität ein selbstreflexives Denken über Kultur und Raum angeregt, das die eigene Involviertheit in transkulturelle Phänomene aufzeigt und die allumfassenden Verbindungen und Vernetzung von Kultur und Raum verdeutlicht. Sogenannte „kulturelle Differenzierungsmechanismen“ (Schröder 2016) und deren Auswirkungen können reduziert werden, indem Kultur und Raum von Schüler*Innen als voneinander unabhängige Parameter erkannt werden, was den Horizont des Kultur(raum)verständnisses der Lernenden zunächst kognitiv erweitert aber einen grundlegenden Transformationsprozess des Verstehens in Gang setzen kann (vgl. Ege 2018: 143).

Zusammengefasst zielt transkulturelles Lernen im Geographieunter darauf ab, Schüler*Innen zu einem „transkulturellen Reflexionsvermögen“ zu verhelfen. Das heißt, dass sie ihre eigene Lebensweise und die anderer Menschen als transkulturell geprägt identifizieren und damit auch ihre Identität bzw. die anderer Menschen als teilweise transkulturell anerkennen können. Dadurch kann das eigene Kultur(raum)verständnis erweitert oder modifiziert werden und wird unserer globalisierten Lebenspraxis gerecht(er).

Im Bereich des Erwerbs von Wissen über Transkulturalität auf der Makroebene (s. Kapitel II.5.3.) führen folgende Aspekte zu einem „transkulturellen Reflexionsvermögen“:

- Im Sinne einer kulturellen Globalisierung verstehen die Schüler*Innen ihre Lebenswelt als Netzwerk, in der durch Austauschprozesse, Beziehungen und Verflechtungen Fusionierungen herbeigeführt, die neue Kulturphänomene zur Folge haben. Ein Beispiel dafür ist das transkulturelle Phänomen des Hip-Hops.
- Die Schüler*Innen hinterfragen kulturräumliche Einteilungen und Verortungen nach statischem Containerraumprinzip und damit verknüpfte geopolitische Grenzen und

stellen fest, dass diese nicht als „natürlich gegeben“ betrachtet werden können. Dadurch ist den Schüler*Innen die Möglichkeit gegeben, den konstruktiven Charakter von alltäglich reproduzierten, nationalen Kultur(räumen) (vgl. Budke 2013^a: 160) zu erkennen bzw. anzuerkennen.

- Daneben eröffnet sich den Schüler*Innen ein deutlich globaler Raumbezug, da transkulturelle Phänomene sowohl auf globale und transnationale wie auch auf lokalspezifische Raumbezüge verweisen (s. Kapitel II.6.3). Dadurch wird dem grundlegenden Bildungsbeitrag der Geographie als Unterrichtsfach entsprochen, „die Bewältigung und Gestaltung raumbezogener Lebenssituationen zu ermöglichen [...]“ (Kestler 2015: 57).

Daneben führen auf individueller Mikroebene von Transkulturalität diese Aspekte zu einem „transkulturellen Reflexionsvermögen“:

- Die Schüler*Innen erkennen sich selbst als transkulturell, indem sie sich der „Vielzahl von Elementen unterschiedlicher Herkunft“ (Welsch 2012: 29), die ihre kulturelle Identität umfasst, bewusst werden.

Anhand der thematischen Vermittlung von Hip-Hop als transkulturellem Phänomen auf Makroebene, besteht die Möglichkeit, eine Horizonterweiterung der bisherigen Kultur(raum)vorstellungen und damit verbundenen Urteilen und Bewertungen herbeizuführen, welche idealerweise zu einem „transkulturellen Reflexionsvermögen“ der Schüler*Innen führen kann.

II.6. Hip-Hop als Pop-, Sub- und Jugendkultur

II.6.1. Pop(ulär)kultur

Populärkultur und Popkultur²³ als aktuelles, gesamtgesellschaftliches Phänomen und Entwicklungsrichtung der Kultur seit Ende des 19. Jahrhunderts, setzt ebenso wie seine historischen Vorgänger, durch ästhetische Werke, künstlerische Artefakte und in erster Linie durch Medien eine innergesellschaftliche Differenzierung neben einer Massenbewegung um. Diese Doppeldeutigkeit entspringt dem historischen Ursprung von Populärkultur, der hier kurz resümiert wird. Die lexikalische Bedeutung des Begriffs „populär“ kann mit Volk, volksartig

²³ Die Begriffe sind keineswegs synonym zu betrachten. Populärkultur bezeichnet allumfassend den gesamten Pool populärer Medien, während sich Popkultur ausschließlich auf musikalische Formen bezieht (vgl. Mikos 2014: 325).

und volkstümlich dargestellt werden²⁴. Im Europa des 18. und 19. Jahrhunderts entwickelt sich der Begriff innerhalb des Spannungsfeldes zwischen französischer Aufklärung und deutscher Romantik. Herbeigeführt wird dadurch eine semantische Doppeldeutigkeit von „populär“, die sich zwischen „hoher“ Kultur und „populärer“ (also allgemeiner, völkischer) Kultur aufspannt (vgl. Herlinghaus 2010: 832f & 841). Die mit der französischen Revolution ausgelösten politischen und sozial-gesellschaftlichen Änderungen, verhelfen dem einfachen Volk eine mächtige Einheit zu bilden und politische Entscheidungsgewalt wie auch Souveränität zu erreichen. Nach wie vor jedoch wird die völkische Einheit von der Elite mit „[...] ‚Ignoranz‘, ‚Mittelmäßigkeit‘ und der ‚Unfähigkeit‘, an starke Kunstwerke heranzureichen [...]“ degradiert (ebd.: 842). Gelehrte gelten als „populär“, da es nur ihnen vergönnt ist, komplexe Sachverhalte wissenschaftlich ergreifen und verstehen zu können. Dagegen bedarf das Volk nach wie vor der „Popularität“, die ihnen durch Gelehrte in ansprechender, vereinfachter Form vermittelt werden. Der „populäre Redner“ lässt sich dazu herab, fachwissenschaftliche Inhalte (also „hohe“ Kultur) der gemeinen Bevölkerung darzubieten und ihr zu Popularität (also allgemeiner, völkischer Kultur) zu verhelfen. „Populär“ diente demnach auch damals schon als Abgrenzungsbegriff und differenzierte die Gesellschaft in Angehörige einer „populären“ und „hohen“ Kultur und solche einer breiten, gewöhnlichen Masse (vgl. Hecken 2006: 68f).

Durch den romantischen Denkansatz Johann Gottfried HERDERS, erfährt das einfache Volk in Deutschland einer Verbesserung seiner künstlerischen, kulturellen und moralischen Bildung und Erziehung. Als wichtige Bestandteile und Grundlage des Konzepts der (National)Kultur erkennt HERDER deren völkisch-populäre Volkspoesie und Volkslieder an. Er stellt ihre Werke denen der Kultur der Gelehrten als ebenbürtig gegenüber und eröffnet, dass „[...] ‚populäre‘ Sprache/ Gesänge/ Poesie [als] die eigentlich nationsbildenden Kräfte [...]“ verkörpern (Herlinghaus 2010: 843). HERDERS Aussage betitelt den Wendepunkt in der semantischen Begriffsentwicklung, da „populär“ nun im Sinne von „volksnah“ und „gängig“ Anwendung findet.

Industrialisierung und Massengesellschaft laden den Begriff des „Populären“ mit neuen Kennzeichen und Eigenschaften auf. Immer mehr geht es im Sinne der freien Marktwirtschaft darum, Kulturgüter für die breite Masse zu konzipieren und größtmöglichen Gewinn zu erzielen. Die „Idee des Normalen“ und Herkömmlichen, verbreitet sich durch die Industrie und

²⁴ Älteste Begriffsspuren sind im Lateinischen zu finden. Unterschieden wurde zwischen der politischen Bürgerschaft („populus“ und „civitas“) sowie dem gemeinen Volk („plebs“ und „vulgus“) (Herlinghaus 2010: 836).

die Medien, Anfang des 20. Jahrhunderts, als moralisch vertretbare Hauptgesinnung (vgl. Hecken 2006: 58). Zu konsumieren was als konform und korrekt gilt, löst einen ‚Konsumzwang‘ von Massenware aus. Die „Angst ein Außenseiter zu sein“ überwiegt gegenüber der „Sehnsucht nach Einzigartigkeit“ und drückt sich im „Kauf von Massenartikeln“ aus (ebd.: 59). Auch die kulturellen Industriegüter unterliegen der Vermassung durch die Industrie, wie sich am Beispiel der Hitparaden im Radio verdeutlicht. Populär(kultur) ist sowohl quantitativ, durch die große Anzahl ihrer VertreterInnen aber auch qualitativ ausgerichtet. Ihr massenhaftes Vorkommen gründet auf Merkmalen, die von heterogenen Gesellschaftsschichten als „sehr gut“ beurteilt werden, sodass sie zu geschätzten (Massen)Objekten avancieren (vgl. Hecken 2006: 75ff). Wer sich dem Pop(ulär)kulturellen anschließt, trägt zunächst die Abgrenzung zu „gewöhnlichen Leuten“ zur Schau. Nach dem zweiten Weltkrieg ist „Populär [...] zugleich ein Wertausdruck“ (ebd.: 67), der die identifikatorische Haltung seiner Anhänger*Innen widerspiegelt. Als „gesellschaftlicher Gegenentwurf“ auf Grundlage von Musikneuheiten wie Rock und Pop konzipiert, wird Popkultur zum Phänomen der jungen Leute und kann deren Protestbewegungen versinnbildlichen. Diese Gegenkultur ist in der aktuellen Alltagskultur angekommen, sodass Popkultur und auch Populärkultur nicht mehr ausschließlich eine Gegenbewegung, sondern auch den Mainstream darstellen (vgl. Gorny 2014: 165).

Heute wird Populärkultur übersetzt als die Kultur „außerhalb der hohen Kultur“, d.h. auch sie ist quantitativ (durch die große Anzahl ihrer Vertreter*Innen) und qualitativ (durch die klare Abgrenzung zu weitreichenden Mainstream-Kulturen) klassifizierend. Durch ihre verschiedenen Dimensionen, die materieller, visueller und akustischer Art sind, bietet Populärkultur mehrere Geltungsebenen an. Deren Vergleich und die damit einhergehende Differenzierung führt in der Praxis als auch in der Theorie zu den Begriffen Mainstream und Subkultur (Jacke 2004: 21ff).

Aus subkultureller Perspektive verkörpert der Mainstream das „Triviale, Vermasste, Vorhersehbare“ während sich die Subkultur mit „Exklusivität, Innovation“ und Andersartigkeit ihr positives Pionier-Image reproduziert (ebd.: 23). Diese positive Eigenschaft der Popkultur wird auf dem Aushandlungs- und Kampfplatz der Produzenten und Konsumenten immer wieder neu verhandelt, indem vorgefertigte (Massen)Produkte durch die Konsumenten

manipuliert werden²⁵. Wer und was das Label Pop(ulär) tragen darf, steht in Zusammenhang mit den wichtigen Grundelementen „Spaß, Vergnügen, Unterhaltung, Erholung und Lust“, die es den Konsumenten gestatten, alltäglichen Zwängen zeitweise zu entkommen (Mikos 2014: 326). Die so entstandenen Neuheiten werden von der (Medien)Industrie wiederum als populäre Verkaufsschlager aufgegriffen und intensiv vermarktet (ebd.).

Zur Klasse der Pop(ulär)kultur zählt neben vielen anderen Genres wie bspw. Punk, Grunge und Techno auch der Hip-Hop. Das in den 1970er Jahren neu entwickelte Musikkonzept einer benachteiligten Minderheit mit Migrationshintergrund, trifft den Geschmack einer breiten Masse und entwickelt sich erfolgreich zu einer jugendlichen Popkultur. Hip-Hop platziert sich außerhalb des Herkömmlichen und vermittelt demgegenüber Rebellion, Revolte und Renitenz in verschiedensten inhaltlichen Ausführungen.

II.6.2 Popkultur Hip-Hop

Die Erfolgsgeschichte des Hip-Hops schreitet noch immer voran und ist ungebrochen. Ihren sozial-geographischen Ursprung findet sie in den New Yorker Stadtteilen South Bronx und Harlem Ende der 1970er Jahre, die zum damaligen Zeitpunkt als soziale Brennpunkte gelten. Durch das fehlerhafte Planungsmanagement der Stadtverwaltung, müssen sich die unteren sozialen Schichten des Stadtteils mit ihrem „Schicksal“ abfinden und in der sozialen Peripherie der Gesellschaft leben (Mager 2007: 76 & 79; Stemmler 2006: o.S.). Ihre negativen Alltagserfahrungen wie sozial-gesellschaftliche Segregation und ökonomische Benachteiligung verarbeiten die Jugendlichen afroamerikanischer und süd- bzw. mittelamerikanischer Herkunft, in einem kreativen Prozess zu Rap-Musik. Aus ihren „kulturellen Wurzeln“ entnehmen sie ihr schöpferisches Potenzial und entwickeln jene popkulturelle Strömung, die nach wie vor als Hip-Hop bestand hat. Der typische, rhythmische Sprechgesang des Genres entspringt einer traditionellen afroamerikanischen Musizieretechnik, die durch moderne elektronische Musiktechnologien ergänzt werden. Als musikalische Bewegungsanleitung diente der Rap in erster Linie dem Tanzen, entwickelte sich jedoch rasch zu einem eigenständigen Element des Hip-Hops, dass als politisches Sprachrohr seiner Angehörigen und Urheber deren Kritik, Unmut und Ängste verkündete. Als Widerstandsform gegen vermeintliche „rassische

²⁵ Als Beispiel kann die absichtliche Beschädigung von Kleidung, insbesondere Jeanshosen genannt werden, die ursprünglich auf die Szene der Punks zurückgeführt werden kann. Unter dem Motto „Schockieren ist schick“ (Cosmopolitan zit. in Farin 2006: 107) wandten sich Jugendliche gegen die gesellschaftlichen Normvorstellungen von Eltern und Gesellschaft. Was einst das Erkennungsmerkmal einer Jugendkultur war, wurde durch Vermarktung und Wirtschaft zu einem Massenprodukt, dass das Modebewusstsein des Trägers widerspiegelt (z.B. Harms 2017: in Nordwest Zeitung, Ausgabe vom 26.07.2017).

Höherwertigkeit“ und deren Auswüchse, entwickelten sich neben Rap und Breakdance zwei weitere Grundelemente des Hip-Hops: Graffiti und DJing (Mager & Hoyler 2007: 45f; Bock et al. 2007: 315). Zusammengefasst kann Hip-Hop als popkulturelles Emanzipationsinstrument betitelt werden, das durch die aktive und lokal-spezifische Produktion der Artikulation von Interessen „minderwertiger“ Randgruppen dient und zugleich Identität stiftet. Zwar ist Rap „[...] music about where I’m from [...]“ (Potter zit. in Androutsopoulos 2003: 12f), jedoch beschränkt sich die Erfolgsgeschichte nicht auf seine regionale Kinderstube und die damit einhergehende Problematik, sondern avancierte zu einem globalen Phänomen, das sich inzwischen in allen Gesellschaftsschichten weltweit großer Beliebtheit erfreut. Die vor allem durch Massenmedien vermittelte neue, jugendliche Pop(ulär)kultur ist ein Exportschlager. Grund hierfür ist das Grundmuster, welches effizient als Schablone genutzt werden kann und auf inhaltlicher Ebene verschiedenartige Ausdifferenzierung zulässt.

Doch genau diese Erfolgsstory birgt auch ein Problem: Die ursprüngliche Funktion des Hip-Hops als Sprachrohr und Lebenshilfe der gesellschaftlich Benachteiligten, verliert diese Wurzel durch seine Kommerzialisierung und Vermassung zu einer Mainstreamerscheinung. Es scheint, als sei die Glaubwürdigkeit des Hip-Hops durch seine Verbreitung verloren gegangen. Wenn gesellschaftlich und ökonomisch gut situierte Vorstadtkinder mit besten Bildungschancen durch ihre R(a/e)produktion auf unfaire Lebensverhältnisse aufmerksam machen wollen, scheinen Handlung und Ziel nicht kompatibel zu sein. Die individuelle Ursprünglichkeit des Hip-Hops wurde jedoch bewahrt. Sein Konzept ist ausdifferenziert und erweist sich als sehr flexibel. Durch innovative Inszenierungen ergibt sich eine mehrdimensionale kulturelle Praxis, die sich in den jeweiligen Vertreter*Innen widerspiegelt.

Aus der einstigen Popkultur ist gleichermaßen eine Subkultur geworden, die sich ihre Ursprünge in einer Underground-Szene bewahrt hat und lediglich an der Oberfläche durch die Industrie zum Mainstream-Produkt ausgerichtet wurde. Eine individuelle Nische im Hip-Hop Genre besetzt der sogenannte „Gangsta-Rap“, der aufgrund seiner „typischen Merkmale Homophobie, Sexismus und Verachtung von sozial (noch) Schwächeren“ (Huber 2018: 12) sowie Gewaltphantasien, immer wieder stark kritisiert wird. Jugendliche Anhänger finden im Gangsta-Rap ein „Distinktionsrefugium“ vor, das ihnen erlaubt, sich von Eltern abzugrenzen, die „selbst mit rebellischer Jugendkultur aufgewachsen“ sind (ebd.: 11). Anzumerken gilt, dass auch der Gangsta-Rap mittlerweile einen stark kommerzialisierten Teilbereich der Hip-Hop-Kultur darstellt und nicht mehr nur der Underground-Szene zuzuordnen ist (ebd.). Dementsprechend existiert Hip-Hop nicht nur im Sinne des Mainstreams als Popkultur, sondern

bedient nach wie vor auch das Genre der Jugend-, und Subkultur, ausgelöst durch die verschiedenen Interessen und Handlungsräume der Akteure, die im weitläufigen Feld der Hip-Hop-Kultur aktiv sind (Sookee 2012: o.S.).

Wie bereits angedeutet, sind auch die Inhalte der Raps ihrem Umfeld und ihrer Konsumentengruppe entsprechend angepasst. So singt „Fanta Vier“ vom „Tag am Meer“, während Gangster-Rapper bspw. frauenfeindliche Inhalte äußern (vgl. Androutsopoulos 2003: 7-28; vgl. Bock et al. 2007: 313-323). Beide Beispiele zeigen zwei der insgesamt fünf „Marginalisierungsbereiche“ nach BOCK et al. (2003) auf, welche die unterschiedlichen thematischen Wirkungsbereiche der Musik explizieren. Dabei handelt es sich um „Ethnie/ Rasse“, „Milieus/ Klasse“, „Regionalität: Stadt/ Land“, „Historisch-kulturelle/ postkoloniale Entwicklung“ sowie „Gender/ Identität“ (ebd.: 317), die alle einen thematischen Schwerpunktbereich im Rap darstellen.

Seine globale Ausbreitung macht Hip-Hop zu einem globalen Phänomen, dass sein allgemeingültiges Muster, wie z.B. „sound“, „style“, „Körperbewegungen“ und „Sprache“ stets beibehält, dieses jedoch unterschiedlich und mit lokalspezifischen Inhalten einfärbt (vgl. Androutsopoulos 2003: 15). Dem Hip-Hop können demnach Eigenschaften nachgewiesen werden, die für transkulturelles Verständnis und transkulturelles Lernen im Geographieunterricht von großer Bedeutung sind. Er offenbart sich als transnational aufgrund seines weltweiten Vorkommens und als transkulturell durch das Diffundieren seines einheitlichen Grundgerüsts, das in lokalspezifischen Reproduktionen wieder zum Vorschein kommt. Diese Eigenschaften gibt auch die kolumbianische Rap-Gruppe „La Etnnia“ in einem Interview (García zit. in Scholz 2003: 161) klar zu erkennen:

„El hip hop se ha vuelto más global, más universal, y hoy existe rap asiático, latino, africano, porque son poblaciones que necesitan narrar su propia historia.“

„HipHop ist globaler, universeller geworden, und heute gibt es asiatischen, Latino- und afrikanischen Rap, weil es Völker sind, die ihre Geschichte erzählen wollen.“

“No es que el hip hop sea negro en sí. Es música negra que ha abierto espacios para que el universe en sí narre lo suyo.”

„HipHop ist nicht an sich eine schwarze Kultur. Es ist eine Musik der Schwarzen, die Räume geschaffen hat, damit jeder seine Geschichte erzählen kann.“

Die Eigenschaft des Hip-Hops, einen Erzählraum zu kreieren, der durch ein einheitliches Grundgerüst erschaffen ist, ermöglicht durch den verbleibenden und frei gestaltbaren

Zwischenraum, die Inszenierung einer individuellen Geschichte. Seine Innovationsfähigkeit und Flexibilität erlaubt Abgrenzungspraxis innerhalb des Genres und bringt spezifizierte Rap-Formen zum Vorschein. Dies ist das Erfolgsrezept des Hip-Hops und seiner Langlebigkeit von nunmehr 35 Jahren (vgl. Androutsopoulos 2003; Bock et al. 2007; Helms & Phelps 2007).

II.6.3 Hip-Hop und Raum

Eine traditionelle Kulisse des Hip-Hops stellt die Stadt dar, die seit den ersten Gehversuchen des Raps eine einnehmende Rolle spielt. Sowohl auf klanglicher, inhaltlicher wie auch entstehungsgeschichtlicher Ebene ist der urbane Raum einer der wichtigsten Bezugspunkte der Rap-Musik, wie auch des umfassenderen Genres selbst. Hip-Hop ist in all seinen Elementen urban geprägt und ausgerichtet. Seine städtischen Ursprünge in den Armenvierteln New Yorks gestalten den Klang der Rap-Musik mit. Oft sind „[...] Konversationen auf der Straße, Sirenen, Schüsse, quietschende Autoreifen, Kindergeschrei [...]“ in die Musikstücke als ästhetisierende und authentisierende Komponenten miteingebracht (Mager & Hoyler 2007: 45). In vielen Musikvideos ist eine städtische Kulisse zu sehen, wie z.B. Häuserfassaden, Straßenzüge, U-Bahn-Haltestellen und Großwohnsiedlungen, welche die Verortung des Genres in urbane Bereiche immer wieder in den Vordergrund rückt. Damit präsentiert der Hip-Hop seinen geographischen Kontext eindeutig. Der identitätsstiftende, räumliche Bezug seiner weltweiten Anhängerschaft ist lokalspezifisch und macht den Hip-Hop authentisch.

Die Bedeutungen der spezifischen Werte, Normen und Handlungen innerhalb des Genres, sind eng verknüpft mit der Räumlichkeit seiner konkreten Orte und geht oftmals daraus hervor. Als klassisches Beispiel dafür kann das Ghetto herangezogen werden, das ein explizites, räumliches Bewusstsein reproduziert und ein identitätsstiftendes Merkmal der „schwarzen“ Musik darstellt. Neben dieser dominierenden Räumlichkeit entwickelten sich im Lauf der Zeit auch alternative Lokalitäten, auf welche die Rap-Musik und ihre Anhängerschaft Bezug nahmen (Mager 2007: 285). In der Entwicklung des deutschen Hip-Hops der 1980er Jahre stellten die Stadt und auch das Jugendzimmer einen wichtigen, konkreten Ort dar, der die Grundlage zur Schöpfung subkulturellen Wissens und Bedeutungen darstellt. Die Subkultur eignete sich Begriffe wie „homeboy“ oder „homebase“ an, die durch den Bezug zum geographischen, inhaltlichen und lebensalltäglichen Kontext des Hip-Hops in ihrem Bedeutungsbereich semantisch ausgedehnt werden. Ebenso verweisen solche Wörter direkt auf die örtliche Herkunft des Hip-Hops, die von den Rap-Musikern in ihren kreativen Schöpfungen wiederum repräsentiert und somit reproduziert werden. Rap kann stets eine intensive Verbindung zum

lokalen Umfeld und einer Gruppe von Gleichgesinnten (*homies*) nachgewiesen werden²⁶ (Mager & Hoyler 2007: 46-57).

Der ausgeprägte Bezug des Hip-Hops zu konkreten Orten, ist trotz seiner Globalisierung und Ausbreitung in die Welt nicht verloren gegangen und stellt nach wie vor einen wichtigen Hauptaspekt dar. Konsumenten identifizieren sich durch Rap-Musik mit ihrer eigenen (*neighbour*)hood, da die Rapper sich als Vertreter und Mediator zwischen der konkreten Örtlichkeit, dessen Eigenschaften und dem „Rest der Welt“ verstehen. Sie tragen die *message* durch ihre Musik nach außen, befördern also den lokalen Ort und seine lokalspezifischen Inhalte in die Öffentlichkeit und machen sie so zu Räumen der musikalischen Repräsentation. Von großer Bedeutung für (kommerziell) erfolgreiche Rap-Produktionen sind demnach Ort und Raum, die neben regionalen, auch globale Bezüge aufweisen können und zu starker Vernetzung tendieren (Mager 2007: 286f).

Große Städte und Metropolen sind heute Knotenpunkte eines globalen Netzwerkes, in denen Informationen und Waren aller Art zusammenfließen und in weltweiten Umlauf gebracht werden. In solchen Transiträumen sind die Bedingungen zur Entstehung neuartiger Fusionen, vor allem in der Kreativszene ausgesprochen gut. Lokalspezifische Kreativität entwickelt sich durch Modifizierung zu hybriden Gebilden, die wandlungsfähig werden und einen globalen Absatzmarkt bedienen können (Lange 2007: 11-16). Auch der Hip-Hop wird diesen Ansprüchen gerecht und ist zu einem internationalen Exportschlager geworden.

Grundlage der Erfolgsgeschichte des Hip-Hops, seiner globalen Ausbreitung sowie Reproduktionen, stellen neben historischen Migrationsereignissen auch musiktechnologische Entwicklungen dar (vgl. Mager 2007: 90-104 & 108). Die Verbreitung von „Hip-Hop im Raum“ erfolgt zunächst durch dessen nationale Verbreitung in den USA der 1980er Jahre, über die räumlichen, sozialen und ethnischen Grenzen des „raum-zeitlichen Ursprung[s] [...] dem ‚schwarzen Ghetto‘ der South Bronx“ (Mager 2007: 76) hinaus: „Rap [...] ist now the national youth music of black America [...] rap’s gone national and is in the process of going regional“

²⁶ MAGER & HOYLER (2007: 52-62) stellen den Ortsbezug in der Entwicklungsphase des deutschen Hip-Hops in den 1980er Jahren beispielhaft am Jugendzimmer bzw. am Jugendzentrum dar. Die ersten Imitationsversuche der amerikanischen Rap-Welle, vermittelt durch die Medien, fand in Räumlichkeiten statt, die Möglichkeit zum Austausch und zum Ausprobieren gaben. Das Jugendzimmer stellte damals eine Option des ungestörten Aufnehmens von Eigenkreationen dar und verkörperte dadurch ein Stück der lokalspezifischen Hausmusik *made by homeboys*.

(George zit. in Forman 2004: 204). Die rasante Ausbreitung der „schwarzen“ Rap-Musik setzte die lokalspezifischen Reproduktionen und Vermarktungen in ganz Amerika in Gang, sodass die Zahl lokaler Produzenten um ein vielfaches anstieg (vgl. Forman 2004: 204). Die Akteure des Hip-Hops ließen sich dadurch nicht mehr auf eine bestimmte Gruppe von Menschen beschränken, was die Kommerzialisierung und Ausbreitung vorantrieb (Mager 2007: 76ff). Die transnationale Ausdehnung war geebnet durch die historische Migrationsbewegungen. Die Verschleppungen afrikanischer Sklaven in die „Neue Welt“ sowie die Arbeitsmigrationen der 1950er und 60er Jahre legten den Grundstein der Rap-Musik, da die traditionell-musikalischen Praktiken, die auch ein Identitätsmerkmal darstellen, ebenfalls transferiert wurden (vgl. ebd.: 95ff). Allerdings fühlten sich nicht nur Angehörige der sogenannten „schwarzen Diaspora“ als „System des ständigen kulturellen Austauschs“ (ebd.: 95) von Hip-Hop und dessen „schwarze[r] kulturelle[r] Artikulation“ (ebd.: 94) angesprochen. Durch vielfältige musikalische Austauschbeziehungen beinhaltet Hip-Hop eine Vielzahl an Klängen und Stilen, die nicht nur dem klassischen *Black Music* Genre zugeschrieben werden können (ebd.: 98).

Entscheidend für die Verbreitung der Rap-Musik waren zudem neue Aufnahme- und Wiedergabesysteme, wie z.B. die Kassettentechnologie, die eine kostengünstige Möglichkeit der Vervielfältigung und Ausbreitung von Musik war. Dadurch wurde die Musik mobil und konnte unabhängig von „politischen und sozialen Grenzen“ (ebd.: 108) auch ökonomisch-zweckgebundene Orientierung der Musikproduzenten in Teilen umgehen. Unabhängig von Raum, Zeit und verfügbarem Kapital konnte Rap-Musik überall und immer wieder konsumiert werden. Die Kommerzialisierung des Hip-Hops begann Ende der 1970er. Materieller Reichtum, Berühmtheit und das Dominieren von Hitlisten lockte viele Interpreten sich auf die Kommerzialisierungsprozesse der Kulturindustrie einzulassen und globale Erfolge zu verbuchen (ebd.: 123-127).

II.6.4 Hip-Hop als transkulturelles Phänomen

Die dargestellten Raumbezüge des Hip-Hops existieren auf zwei Ebenen. Zum einen bezieht sich „Raum im Hip-Hop“ auf die inhaltliche Darstellung von und Beziehung zu Orten und Räumen, die in Texten und Musikvideos dargestellt und (re)produziert werden. Dabei werden lokale Identitätszugehörigkeiten durch visuelle oder sprachliche Raumbilder erschaffen (vgl. Diehl 2014: 114). Daneben bezieht sich „Hip-Hop im Raum“ auf die Entstehungs- und Ausbreitungsprozesse der Subkultur vom lokalspezifischen Ort in die gesamte Welt und transformiert sich dadurch zunächst von der Sub- zur Jugendkultur und schließlich zum Massenphänomen (vgl. Mager 2007), sodass Hip-Hop heute „in der Welt zuhause ist“.

Beide Aspekte sind zum Verständnis und zur Begründung notwendig, um Hip-Hop als transkulturelles Phänomen definieren zu können. Hip-Hop wird in sämtlichen nationalspezifischen, völkischen oder auch ethnischen „Kulturen“, reproduziert, sodass er global existiert. Inhaltlich wird Hip-Hop jedoch lokalspezifisch ausgerichtet und interpretiert, sodass es zur Verzahnung von Globalisierung und Regionalisierung bzw. Lokalspezifität im Hip-Hop kommt. Daraus resultiert das Phänomen der Glokalisierung (Robertson 1998), das sämtliche geographische Maßstabsebenen umfasst, die auf Wechselwirkungen zwischen lokalen, regionalen, (trans)nationalen und globalen Entwicklungen durch Handlungspraxen verweisen (ebd.: 192ff). Die vielfältigen Facetten des Hip-Hops²⁷, wie z.B. die vielen musikalischen Einflüsse aus unterschiedlichen Stilrichtungen im Verlauf seiner Entwicklung und Ausbreitung, lassen den transkulturellen Charakter deutlich hervortreten. Nicht nur die soziokulturelle Gruppe afroamerikanischer Ghattobewohner beeinflusste die durch sie ins Leben gerufene Subkultur, wie das heutige Format des Hip-Hops aufzeigt (Mager 2007: 77 & 96ff). Auch die transnationale und transkontinentale Verbreitung des Kulturphänomens, zeugt von deren Transkulturalität. Die Gültigkeit des „Kulturraumprinzips“ aus der Länderkunde, das Kulturen in begrenzte Räume verortet, wird durch Hip-Hop untergraben, da hier sowohl nationale, ethnische als auch soziale Grenzen überschritten werden und damit obsolet sind. Das kulturelle Phänomen vereint Menschen unterschiedlichster Herkunft, Ethnie und sozialen Standes, die unterschiedliche Sprachen sprechen oder verschiedenen Religionen angehören, in einem Kulturkollektiv. Sie verbindet das gemeinsame Praktizieren eines „Hip-Hop Lifestyles“, indem sie musizieren, singen, tanzen oder einfach „nur“ konsumieren. Dabei bleibt die einheitliche Grundstruktur des Hip-Hops stets erhalten und wird lediglich mit lokalspezifischem Inhalt „gefüllt“. Nach diesem Verständnis können auch Schüler*Innen als Teil dieses des Kulturkollektivs verstanden werden, da sie selbst Reproduzenten und Konsumenten der Subkultur sind, die sich global etabliert hat (vgl. Ege 2018: 112).

II.7 Zusammenfassung

Die theoretische Fundierung dieser Untersuchung basiert auf vier zentralen Bereichen:

Einem theoretisch fundierten Einblick in den Kulturbegriff, in welchem dessen (historische) Entwicklung und damit einhergehende unterschiedliche, wissenschaftliche und nicht wissenschaftliche Definitionen und Anwendungsbereichen aufgezeigt wurden.

²⁷ Folgendes Zitat definiert Hip-Hop als Konglomerat einzelner Musik- und Stilrichtungen oder Ansätzen elektronischer Klangerzeugungen: „Hip-Hop ist [...] Meta-Musik – Musik aus und über andere Musik“ (Mudede zit. in Mager 2007: 107).

Des Weiteren spielt der Kulturbegriff mit seinen sozialgesellschaftlichen Auswirkungen in der Pädagogik eine wichtige Rolle, sodass hier der Fokus auf der Überwindung von (kulturell bedingten) Disparitäten liegt, indem zu interkulturellem Lernen angeleitet werden soll. Letzteres findet in verschiedenen Lehr-Lernkontexten statt, wie auch in der Geographiedidaktik und im Geographieunterricht.

Die Umsetzung des interkulturellen Lernens in der Geographiedidaktik wird anhand zwei unterschiedlicher Konzepte verfolgt, die auf einem essentialistischen bzw. konstruktivistischen Grundverständnis von Kultur aufbauen. Transkulturelles Lernen in der Geographiedidaktik stellt dabei eine Erweiterung des interkulturellen Lernens in der Geographiedidaktik dar, indem an das konstruktivistische Grundverständnis von Kultur angeknüpft wird und Kulturen als etwas „menschengemachtes“ verstanden werden. Zudem werden gemäß dem theoretischen Konzept der Transkulturalität, Gemeinsamkeiten anstelle von Unterschieden und Differenzierungsmechanismen hervorgehoben, was eine alternative Perspektive auf das Kulturkonzept und dessen Verständnis ermöglicht.

Hip-Hop kann aufgrund seiner Entstehungsgeschichte, seiner Beschaffenheit als „Konglomerat“ sowie durch seinen globalen Raumbezug als transkulturelles Phänomen definiert werden. Als jugendkulturelles Phänomen eignet sich Hip-Hop auch aufgrund seiner Beliebtheit und Bekanntheit, transkulturelles Lernen im Geographieunterricht zu erproben (vgl. Ege 2018: 146 & 151).

Diese Aspekte stellen die Grundlage dar, um mit Hilfe der empirischen Erhebung die Potenziale transkulturellen Lernens am Beispiel von Hip-Hop offenzulegen und explorativ zu testen.

III. FORSCHUNGSDESIGN

In diesem Teil der Arbeit geht es darum, den forschungsmethodischen Aufbau und Ablauf der Arbeit zu begründen und dadurch nachvollziehbar zu machen. Nachdem sowohl Forschungsanlass als auch Forschungsbedarf in den bisherigen Ausführungen ausführlich erläutert wurden, gilt es nun, die Arbeit hinsichtlich ihrer methodischen Anwendung greifbar zu machen, indem sie methodologisch verortet wird. Unter Berücksichtigung von Forschungsfrage, Forschungsgegenständen und Forschungsziel (s. Kapitel I.2), wird die konzeptionelle Einordnung der Untersuchung im Feld der geographiedidaktischen Forschung unternommen. Daneben soll die wissenschaftstheoretische Verortung des Vorhabens verdeutlichen, über welchen Gegenstand wie geforscht wird. Darauffolgend wird der methodische Gang der Untersuchung in Erhebung und Auswertung begründet, dokumentiert und zudem kritisch hinterfragt.

III.1 Konzeptionelle Verortung der Untersuchung und fachdidaktischer Forschungsrahmen

Von Forschungsfrage und den Forschungsgegenständen ausgehend (s. Kapitel I), kann das Vorhaben im Rahmen der geographiedidaktischen Forschung dem Bereich der Einstellungsforschung zugeordnet werden. Dazu zählen Alltagsvorstellungen, subjektive Theorien, aber auch Einstellungen gegenüber geographischen Themen (Budke 2015: 23ff). Dieser Forschungsfelder dienen der Erforschung der Ausgangssituation geographischen Lehrens und Lernens und werden deshalb der geographiedidaktischen Grundlagenforschung zugeordnet. Das übergeordnete Ziel besteht in der Verbesserung von Geographieunterricht, indem aktuelle Lehr- Lern- Arrangements z.B. kritisch beleuchtet werden (vgl. Budke 2015: 10f).

Auch die Conceptual-Change-Forschung oder Didaktische Rekonstruktion (Hinweise zur Begriffsverwendung s. z.B. Reinfried et al 2009: 105; Wiesemann & Wille 2014: 4) fällt in das Feld der Einstellungsforschung. Dabei wird mit Hilfe didaktischer Rekonstruktionen auf die Frage abgezielt, *wie* der Wandel von Alltagsvorstellungen hin zu wissenschaftlich angemessenen Vorstellungen gelingen kann (vgl. Schuler 2011: 319f). Alltagsvorstellungen der Schüler*Innen und die fachwissenschaftliche Auffassung des Gegenstandes werden dabei miteinander verknüpft, um didaktische Leitlinien zu erstellen (z.B. Reinfried 2010; Kattmann 2007; Krüger 2007). Jedoch kann beanstandet werden, dass die daraus resultierenden fachdidaktischen Neuerungen lediglich konzipiert sind und keiner Testung im Unterricht

unterzogen werden (z.B. Schuler 2011; Drieling 2015; Hoogen 2016). Somit bleibt offen, ob und in welchem Maße die neu generierten Leitlinien zur Vorstellungsänderung bei Schüler*Innen beitragen können. Die fehlende Forschung hinsichtlich der Auswirkung neuer geographiedidaktischer Ansätze auf die Lernenden im Bereich der Sozial- und Kulturgeographie, unterstreichen auch BUDKE und GLATTER (2013: 498). REINFRIED und SCHULER nennen den „Transfer der Forschungsergebnisse in die Ausbildungs- und Unterrichtspraxis ein wichtiges Anliegen“ zur Weiterentwicklung der geographiedidaktischen Vorstellungsforschung sowie des Geographieunterrichts (ebd. 2009: 131). Des Weiteren ist das Forschungsfeld von Schüler*Innenvorstellungen zu rein humangeographischen Themenfeldern kaum erforscht (Hoogen 2016; Belling 2017). Im Bereich der kulturgeographischen Vorstellungsforschung sind zu diesem Zeitpunkt keine Studien bekannt. Insofern leistet diese Arbeit einen grundlegenden Beitrag zum thematischen Ausbau des Forschungsfeldes.

Die vorliegende Untersuchung lehnt sich teilweise an das Forschungskonzept der Didaktischen Rekonstruktion an, indem die alltäglichen Kultur(raum)vorstellungen der Schüler*Innen als Präkonzepte erhoben wurden. Durch die theoretische Auseinandersetzung mit dem Kulturbegriff (s. Kapitel II) wurde die fachwissenschaftliche und fachdidaktische Klärung vorgenommen sowie das der Arbeit zugrundeliegende Kulturverständnis ausgeführt. Die Vermittlung des theoretischen und fachwissenschaftlichen Konzepts der Transkulturalität stellt hier eine perspektivische Bereicherung für die Präkonzepte der Schüler*Innen dar und dient weniger der Berichtigung von „Fehlkonzepten“, wie in der naturwissenschaftlich orientierten Conceptual-Change Forschung vorgesehen ist (Reinfried et al 2009: 105; Wiesemann & Wille 2014: 3).

Darüber hinaus führt die Studie noch einen Schritt weiter, indem anhand einer Unterrichtsintervention getestet wurde, welches Potenzial das Konzept des transkulturellen Lernens am Beispiel von Hip-Hop, für ein alternatives Kultur(raum)verständnis bei Schüler*Innen, bereithält. Die Intervention wurde einer Pre-Post-Untersuchung zwischengeschaltet (s. Abbildung 4). Interventionsstudien werden in der geographiedidaktischen Forschung insbesondere im Rahmen der Unterrichtsforschung zum Testen und Verbessern von Lehr- Lernarrangements herangezogen. Durch Versuchs- und Kontrollgruppen wird Transparenz und geschaffen und mögliche Veränderungen können nachvollzogen werden (Budke 2015: 3 & 25f). Da transkulturelles Lernen als Bildungsbereich oder Bildungsziel in der Geographiedidaktik nicht existiert, bestand das Ziel der Intervention darin, den Umgang und die Reaktion der Schüler*Innen auf den neuen Input offenzulegen.

Insofern stellt das Ziel der Untersuchung keine Kompetenzmessung dar, bei der die Schüler*Innen zuvor kognitivistisch instruiert wurden, um „theoretisch gelerntes träges Wissen“ (Reinfried 2007: 19) ‚korrekt‘ wiederzugeben. Beabsichtigt wird vielmehr die Analyse der Auswirkungen des in der Geographiedidaktik neuen Konzepts des transkulturellen Lernens auf die **Alltagsvorstellungen** der Schüler*Innen (a & b), ihre **Einstellungen** sowie **Bewertungen** (c) von Kultur(raum) und damit verknüpfte **Strategien** des Umgangs mit altem und neuem Wissen (c) (s. dazu die Forschungsgegenstände der Untersuchung in Kapitel I.2).

In dieser Hinsicht kann die konzeptionelle Verortung der Untersuchung sowohl in die Vorstellungsforschung von Schüler*Innen, als auch in den Bereich der Interventionsforschung erfolgen. Welchen geographiedidaktischen Forschungsbereichen die Arbeit zugeordnet werden kann, zeigt die folgende Abbildung.

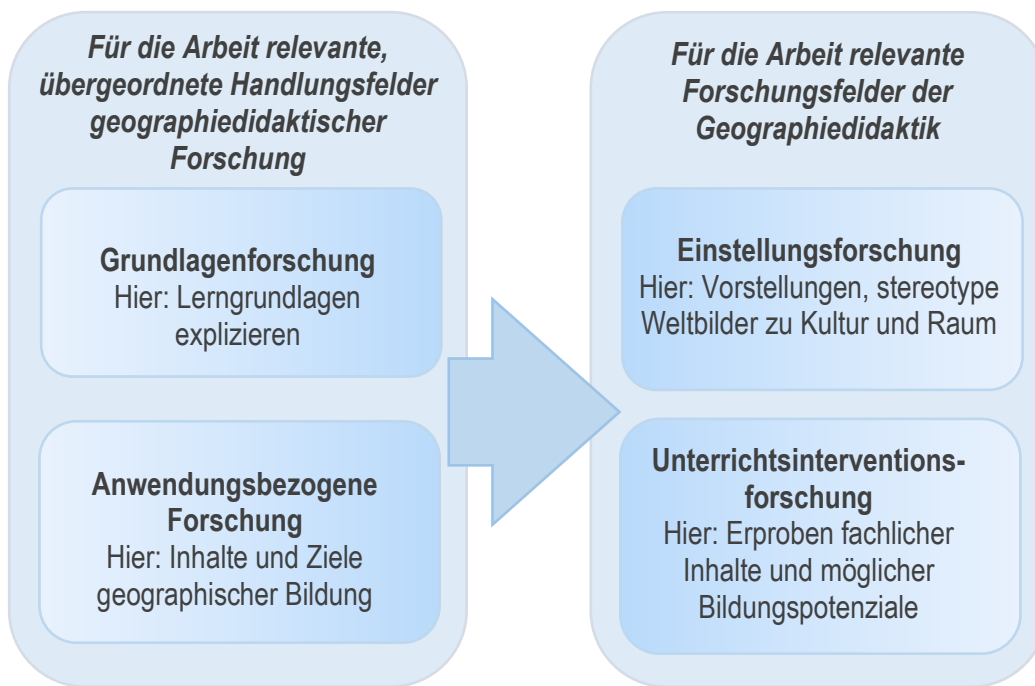


Abbildung 2: Verortung der Arbeit in für sie relevante geographiedidaktische Forschungsfelder, in Anlehnung an BUDKE (2015: 10f, 23f), eigene Darstellung.

III.2 Wissenschaftstheoretische Verortung

Auf Grundlage der wissenschaftstheoretischen Basis wird das Erkenntnisziel der vorgestellten Untersuchung weiter eingebettet. Damit werden aus philosophischer Perspektive heraus die Weichen gestellt, wie wissenschaftliche Erkenntnisse erlangt werden können (Lamnek 2005: 47).

Die metatheoretischen Ansätze der Phänomenologie und Hermeneutik gehen davon aus, dass Wirklichkeit durch subjektive Interpretationen sowie soziales Handeln entsteht, sodass die sukzessive Annäherung an die objektive Wirklichkeit als nicht möglich deklariert werden kann (Lamnek 2005: 32ff). Folglich sind „[...] alle Interaktionen ein interpretativer Prozess [...], in dem die Handelnden sich aufeinander beziehen durch sinngebende Deutungen dessen, was der andere tut oder tun könnte“ (Matthes zit. in Lamnek 2005: 34). Die soziale Realität muss daher als eine durch Interpretationen errichtete Wirklichkeit verstanden werden. Als weitere Konsequenz müssen auch die der sozialgesellschaftlichen Realität zugehörigen Forschungsgegenstände interpretativ und rekonstruktiv angelegt sein (Lamnek 2005: 34f). Die qualitative Sozialforschung bedient diese Forderung, indem sie den Fokus auf die Rekonstruktion menschlich erzeugten Sinns setzt (z.B. Kruse 2014: 22; von Kardorff 1991: 4; Przyborski & Wohlrab-Sahr 2014^a: 118).

Erkennbar ist, dass sich die vorliegende Untersuchung in großen Teilen darauf bezieht, „den menschlich erzeugten Sinn“ (Kruse 2014: 22), also subjektive Sichtweisen zu rekonstruieren. Indem die Schüler*Innen zu ihren Vorstellungen befragt werden, wird auch ein Stück ihrer sozialen Wirklichkeit erfasst. Diese gilt es aufzubrechen, sodass der dahinterstehende Sinn und das zugrundeliegende Muster analysiert werden können. Solche sinngebenden Muster stellen bereits eine „[...] interpretierte, gedeutete [...], hergestellte‘ und konstruierte Wirklichkeit“ der Befragten dar (Helfferich 2011: 22). Im Forschungsverlauf soll durch einen phänomenologischen Ansatz zu den Wesensstrukturen der Forschungsgegenstände vorgedrungen werden sowie deren Sinn und Bedeutung für die Proband*Innen in Erfahrung gebracht werden. Das interpretative Paradigma im Sinn eines qualitativen Forschungsansatzes, spielt eine wesentliche Rolle, um die angeführten Gegenstands- und Sinnrekonstruktionen umsetzen zu können (Lamnek 2005: 48f, 59 & 76f).

Zwar wurden in der vorliegenden Arbeit auch quantitativ-standardisierte Methoden nach dem Ansatz der *Mixed-Methods* (z.B. Kuckartz 2014) umgesetzt (s. Kapitel III.3.1), die scheinbar dem normativen Paradigma zugeordnet werden können. Jedoch handelt es sich dabei lediglich

um eine quantifizierende Darstellung intersubjektiver Konstruktionen zum Forschungsgegenstand der Alltagsvorstellungen. Die Einordnung in das interpretative Paradigma ist deshalb nach wie vor gültig.

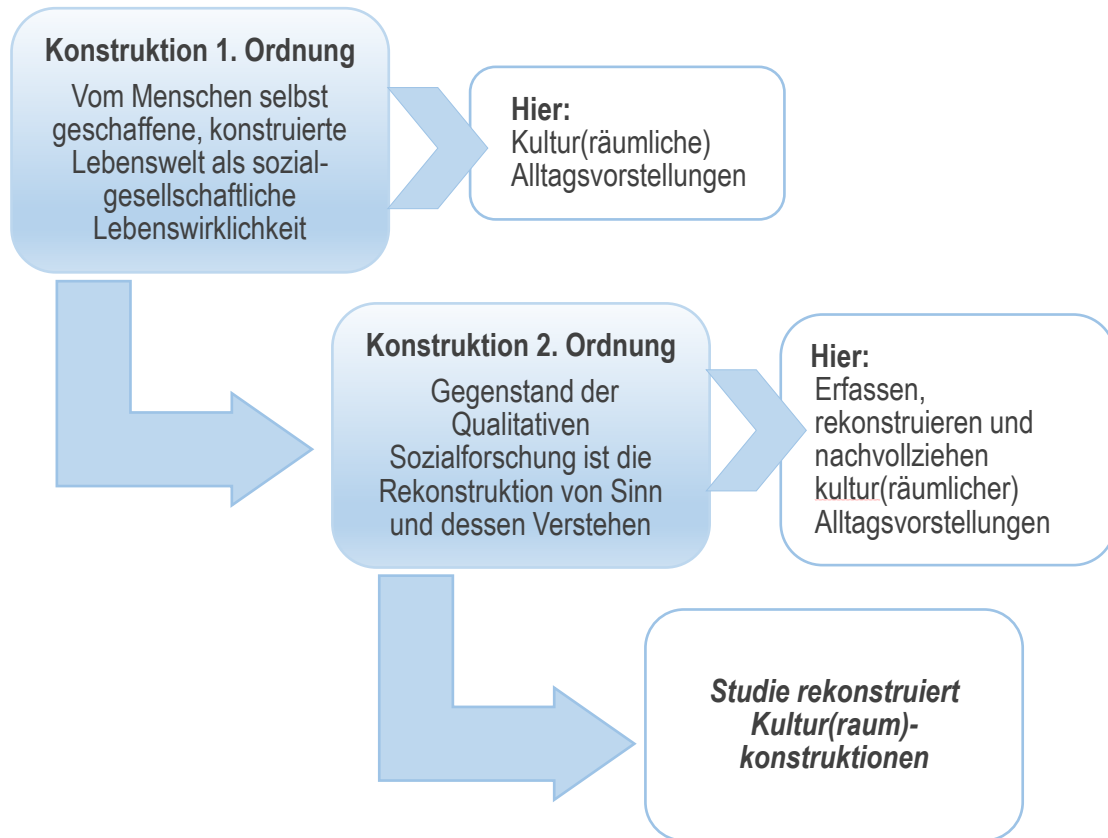


Abbildung 3: Interpretatives Paradigma als Weg der Erkenntnisgewinnung der Untersuchung, in Anlehnung an SCHÜTZ (2010) & HELFFERICH (2011: 21 – 28), eigene Darstellung.

III.3 Methodologisch-methodische Verortung

Als Bindeglied zwischen theoretischen Vorüberlegungen zum Forschungsgegenstand und der davon abhängigen Methodenwahl fungiert die Methodologie. Durch sie wird zwischen einzelnen Methoden und deren Zweckmäßigkeit hinsichtlich des Forschungsvorhabens begründend abgewägt (Kruse 2014: 26ff; Reichertz 2014: 70f; Przyborski & Wohlrab-Sahr 2014^b:11ff).

Den ersten Schritt der Studie stellt die Erhebung der Schüler*Innenvorstellungen zum Themenbereich Kultur(raum) dar. Dieser Teil der Studie zielt darauf ab, die (inter)subjektiven, kulturräumlichen Wirklichkeiten, wie sie in den Köpfen der Befragten vorzufinden sind, aufzudecken. Weiter soll geklärt werden, inwiefern transkulturelles Lernen das

Kultur(raum)verständnis der Schüler*Innen beeinflussen kann. Bei beiden Untersuchungsteilen handelt es sich um rekonstruktive Untersuchungen von Vorstellungen. Durch diese soll abschließend die Frage nach der Veränderung von Wissensbeständen und den dahinterstehenden Mustern und Sinnstrukturen beantwortet werden (Kruse 2014: 25f; Helfferich 2011: 32).

In großen Teilen bezieht sich die Studie darauf, „den menschlich erzeugten Sinn“ (Kruse 2014: 22) zu rekonstruieren. Der stark konstruktivistisch ausgerichtete Charakter des Themenfeldes Kultur(raum) und die Intention, subjektive Vor- und Einstellungsprozesse zu externalisieren, sprachen für den Einsatz qualitativ-offener Erhebungsinstrumente. Eine qualitativ ausgerichtete Methodik konnte einen umfassenden Einblick in Vielfalt und Komplexität der Schülerperspektiven gewährleisten. Gleichzeitig wurden quantitative Verfahren herangezogen, um Komplexität zu reduzieren und einen komprimierten Querschnitt in die subjektiven Vorstellungswelten der Schüler*Innen zu sichern (Helfferich 2011: 29).

III.3.1 Methodenkombination

Die Kombination qualitativ und quantitativ ausgerichteter Methoden findet sich in den Ansätzen von Triangulation, als auch *Mixed-Methods* wieder.

Nach DENZIN (1970) liegt der Fokus der Triangulation primär bei der Validierung von Daten und kann als Perspektivenbereicherung bezeichnet werden, da aus unterschiedlichen Quellen Daten erhoben und ausgewertet werden. Indem „man versucht, für die Fragestellung unterschiedliche Lösungswege zu finden und die Ergebnisse zu vergleichen“ (Mayring 2002: 147), wächst der Grad an Genauigkeit. Das Heranziehen einer weiteren Perspektive gilt auch in Kreisen kritischer Konstruktivist*innen trotz der bemängelten Ausrichtung nach einem „naiven Realismus“, der soziale Wirklichkeiten als etwas objektiv Erfahrbares charakterisiert, als Zugewinn (Kuckartz 2014: 48). Im Gegensatz dazu gründet der *Mixed-Methods-Ansatz* auf einem komplexen Forschungsproblem, für dessen Lösung die Kombination aus qualitativen und quantitativen Methoden (unter anderem anhand konkreter Design-Vorschläge) bereichernd und zielführend ist (ebd.: 49f).

Der Einsatz von *Mixed-Methods* erschien für die Arbeit insofern gewinnbringend, als dass zur Externalisierung eines für die Stichprobe ‚gängigen‘ Kultur(raum)verständnisses eine offene Methodik sinnvoll war, um diese möglichst breit und tiefgründig erfassen zu können. Durch die Erhebung quantitativer Daten war es möglich, eine Generalisierung der qualitativen Daten umzusetzen sowie die quantitativen Daten mit Hilfe der qualitativen Daten in einen Kontext

setzen zu können. Zudem gewinnt das Forschungsprojekt hinsichtlich seiner Erkenntnisse an Umfang und schärft die Beantwortung der Forschungsfragen im Detail aus (Kuckartz 2014: 54). Damit kann eine Perspektivenbereicherung auf die Konstruktionen 2. Ordnung der Schüler*Innen erreicht werden (s. Abbildung 3).

Um sowohl komplexe als auch verdichtete Informationen aus dem empirischen Material gewinnen zu können, wurde eine schriftliche Befragung mit offenen sowie geschlossenen Fragestellungen durchgeführt. Durch das schriftliche Befragen konnte innerhalb kurzer Zeit eine für die Untersuchung angemessene Anzahl an Schüler*Innen erreicht werden (s. Kapitel III.4.1). Die offenen Fragen gewährleisteten den Proband*Innen genügend Raum, um ihre Vorstellungen zum Ausdruck zu bringen. Auf Grundlage der explorativen Vorstudie wurde eine Likert-Skala entwickelt, um anhand konkreter Aussagen, die Schüler*Innenvorstellungen gezielt zu messen und direkt vergleichen zu können.

III.4 Forschungsverlauf und methodisches Vorgehen

Der abgebildete Untersuchungsverlauf stellt das Vorgehen der empirischen Erhebung dar, deren einzelne, aufeinander aufbauende Elemente in den folgenden Unterkapiteln genau erläutert werden. Die darin angewandte Methodik basiert auf den theoretischen Vorüberlegungen zur Konstitution und Erfahrung von Kultur(raum)realität der Schüler*Innen sowie auf „der Frage [...], auf welche die Forschung eine Antwort produzieren soll.“ (Reichert 2014: 71). Dem vorangestellt ist die Darstellung der Stichprobe.

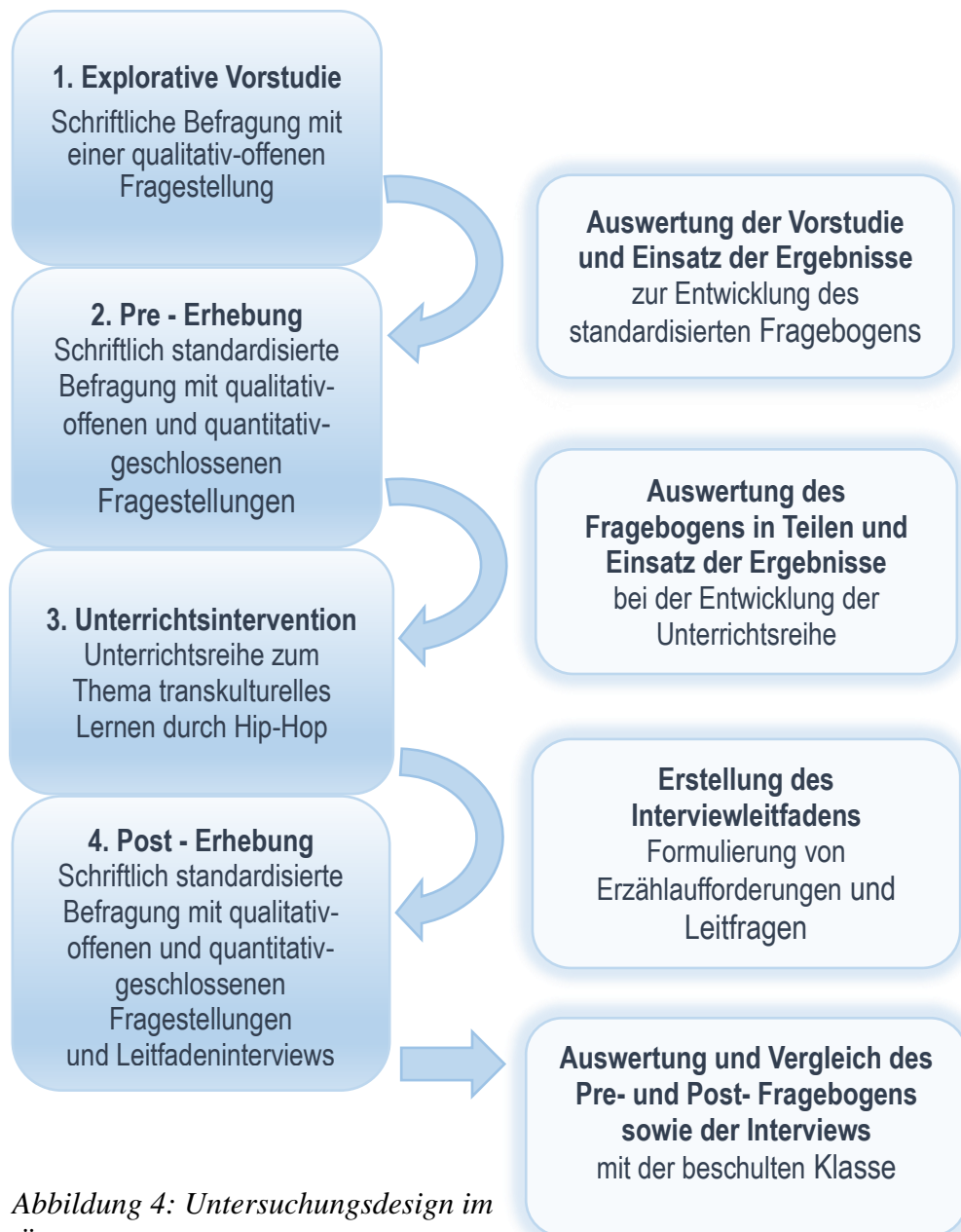


Abbildung 4: Untersuchungsdesign im Überblick, eigene Darstellung.

III.4.1 Die Stichprobe

Die Auswahl von Stichproben in qualitativ ausgerichteten Studien orientiert sich an ihrer inhaltlichen Relevanz und Bedeutsamkeit für die zu erforschende Thematik und wird unter anderem theoretisch hergeleitet (Froschauer & Lueger zit. in Roos & Leutwyler 2011: 191). Zudem sollte die Stichprobe möglichst heterogen aufgestellt sein, sodass die Komplexität der zu erforschenden Thematik in weiten Teilen abgebildet werden kann. Bei Schüler*Innenbefragungen bedeutet dies, dass bspw. unterschiedliche Schulformen, die unterschiedlichen Geschlechter und sozialen Schichten sowie Migrationserfahrungen der Schüler*Innen in der Stichprobe vertreten sein sollten (vgl. Roos & Leutwyler 2011: 192).

Diesem Anspruch wurde bei der Auswahl der Schüler*Innen Rechnung getragen: Allumfassend wurde die Untersuchung mit insgesamt 250 Schüler*Innen der 9. Klassen an einem Gymnasium in Baden-Württemberg, zwei Kölner Gymnasien und einer Gesamtschule in Mönchengladbach vorgenommen.

Ferner gestaltet sich insbesondere für Schüler*Innen der Mittelstufe Identität als wichtiges Thema. Die Jugendlichen befinden sich durch die Pubertät in einem Selbstfindungsprozess, der in erster Linie das Ziel verfolgt, sich von den kindlichen Strukturen abzunabeln und Eigenständigkeit zu gewinnen. Das bedeutet, dass eine Art von Differenz gegenüber der Erwachsenenwelt und auch gegenüber anderen Jugendgruppen erschaffen werden muss (z.B. Schwarz 2020: o.S.). Durch Zuschreibungsprozesse, Zugehörigkeiten sowie Abgrenzungen, kann eine eigene Identität erschaffen werden, die den individuellen Denkweisen, Werten und Normen entspricht und eine weitere als die bisherige (familiäre) soziale Zugehörigkeit darstellt. Jugendliche der Mittelstufe durchleben also eine intensive Phase der persönlichen Identitätsfindung, indem sie mit der Frage konfrontiert sind, wer sie als Erwachsener sein wollen (Siegler et al. 2014: 320). Insofern ist es aus Forscher*Innenperspektive interessant zu sehen, auf welchen Boden gerade bei dieser Gruppe von Schüler*Innen die alternativen Ansätze von Kultur, Raum und Zugehörigkeit fallen.

Die Zahl der für die explorative Vorstudie ausgewählten Proband*Innen belief sich auf insgesamt 53 Schüler*Innen zweier 9. Klassen eines Gymnasiums in Baden-Württemberg. Da es hier lediglich um eine erste Einschätzung des Repertoires an Vorstellungen zum Thema Kultur und Raum handelte, wurden im Rahmen der explorativen Vorstudie keine personenbezogenen Daten erhoben.

Für die Pre-Erhebung wurden insgesamt 197 Schüler*Innen zweier 9. Klassen eines Kölner Gymnasiums sowie zweier 9. Klassen einer Gesamtschule in Mönchengladbach befragt. Von den insgesamt 197 Schüler*Innen waren 98 weiblichen und 99 männlichen Geschlechts. Mit Hilfe der Frage „*Welche Familiensprache(n) sprichst du?*“ im Rahmen der Pre-Erhebung, wurde 59 Schüler*Innen ein Migrationshintergrund zugeordnet. Dabei wurde davon ausgegangen, dass Schüler*Innen, die mindestens eine andere Muttersprache als die deutsche sprechen, einen Migrationshintergrund besitzen.

Im Rahmen der Unterrichtsintervention wurde eine 9. Klasse eines Kölner Gymnasiums mit insgesamt 27 Schüler*Innen unterrichtet und anschließend schriftlich befragt. Davon waren 12

weiblichen und 15 männlichen Geschlechts. Sieben Proband*Innen konnte aufgrund der oben beschriebenen Annahme, ein Migrationshintergrund zugeordnet werden.

Die Post-Erhebung wurde in der gleichen Klasse, aufgrund von Ausfällen jedoch mit nur 24 Schüler*Innen, durchgeführt. Aus dieser reduzierten Klassenstärke wurde mit insgesamt 8 Schüler*Innen ein teilstrukturiertes Leitfadeninterview geführt. Dabei handelte es sich um Proband*Innen, die sich für ein Interview bereiterklärten und die das Einverständnis der Eltern nachweisen konnten.

III.4.2 Explorative Vorstudie

Die der eigentlichen Kernerhebung vorangestellte, explorative Vorstudie wurde als schriftliche Befragung umgesetzt. Sie diente dazu, das gesamte Feld der Schüler*Innenvor-/einstellungen abzufragen, sodass Bezüge zu sämtlichen Themenbereichen mitberücksichtigt werden konnten. Der zugrunde liegende Leitgedanke kann als Frage formuliert werden:

*Welche Vorstellungen und Ideen haben die Schüler*Innen zum Begriff Kultur und Raum überhaupt?*

Um diesem Leitgedanken gerecht zu werden, war die Befragung sehr offengehalten. Anhand der Fragestellungen ‚*Was ist Kultur für dich? Wo ist Kultur für dich und wie ist Kultur für dich?*‘ auf dem Fragebogen der explorativen Vorstudie, konnte zunächst die Eingrenzung des Themenfeldes ‚Kultur und Raum‘ bei den für die Untersuchung ausgewählten Proband*Innen erfolgen. Dafür wurde anhand des inhaltsanalytischen Verfahrens nach MAYRING (2002 & 2010) das Textmaterial mittels folgender Grundtechniken systematisch analysiert: Durch Zusammenfassen wurde das erhobene Material auf seine wesentlichen Bestandteile reduziert. Damit einher gingen die Deutung und Explikation unklarer Textteile sowie die Strukturierung und Sortierung des Materials hinsichtlich des Spektrums von Schüler*Innenvor-/einstellungen zu Kultur und Raum (Mayring 2010: 65ff & 2016: 114f). Ziel war es, das Spektrum des erhobenen Themenfeldes so repräsentativ und breit wie möglich anzulegen. Die daraus resultierenden, überblicksartigen Ergebnisse, dienten zur Ausrichtung und Entwicklung des Fragebogens der nachfolgenden Pre- und Post-Erhebung, insbesondere des quantitativ-standardisierten Fragebogenteils darin (s. Abbildung 4).

III.4.3 Pre-Erhebung

Die auf einer schriftlichen Befragung basierende Pre-Erhebung (s. Anhang 1) zielte darauf ab, eine der Arbeit und dem Arbeitsumfang entsprechend große und heterogene Stichprobe abzudecken. Durch die schriftliche Umsetzung der Fragebögen im Klassenverband, konnte so innerhalb kurzer Zeit die Stichprobenzahl von $n = 200$ erreicht werden, womit die vorhandenen Alltagsvorstellungen der Schüler*Innen zur Thematik umfassend erhoben werden konnten. Dazu waren offene Fragestellungen zur Anregung freier Assoziationen notwendig, um die individuellen Vorstellungen der Befragten zum Thema Kultur rekonstruieren zu können (Roos & Leutwyler 2011: 250f).

Um zu erfahren, ob und inwiefern transkulturelles Lernen am Beispiel von Hip-Hop in Form einer Unterrichtsintervention das Verständnis bzw. die Vorstellungen der befragten Schüler*Innen verändern kann, musste zunächst der Status quo der Kultur(raum)vorstellungen der Befragten festgestellt werden. Hierfür wurde ein zweigliedriger Fragebogen entwickelt, durch den eine schriftlich standardisierte Befragung mit qualitativ-offenen und quantitativ-geschlossenen Fragestellungen umgesetzt wurde.

Die anhand der explorativen Vorstudie weiterentwickelten und ausdifferenzierten offenen Fragestellungen, zielten darauf ab, die Schüler*Innenvorstellungen tiefgründig beleuchten zu können. Dabei wurden die Aspekte Kultur und Identität, Beurteilung von Kultur und kulturelle Raumbezüge berücksichtigt. Wie bereits in den theoretischen Ausführungen dargestellt wurde, stellen alle Aspekte einen möglichen Baustein der Schüler*Innenvorstellungen zu Kultur dar. Aufgrund der fortschreitenden Ausdifferenzierung des Kulturbegriffs ist es notwendig nach dem Sinnbild von Kultur für die Schüler*Innen zu fragen. Daneben spielen Kulturen bei der Herstellung von Identität eine tragende Rolle. Weil mit der eigenen Identität immer eine positive Bewertung einhergeht (Hansen 2009: 41), war es für das Herausstellen der Schüler*Innenvorstellungen auch wichtig, ihre Beurteilung sowie die Bedeutung von Kultur für sie im Fragebogen zu beachten. Aufgrund der geographiedidaktischen Ausrichtung der Untersuchung, spielen Raumbezüge von Kultur durch die Befragten eine Schlüsselrolle. Dementsprechend dienten die folgenden Themenblöcke als Richtlinie zur Erstellung der offenen Fragen im Fragebogen. Die daraus resultierenden Fragestellungen sind in Klammer gesetzt.

- Aufschluss über das Sinnbild von Kultur seitens der Befragten: Um- oder Beschreibung des abstrakten und vielfältigen Begriffs.

(Ganz spontan, was ist Kultur für dich?)

- Aufschluss über die Bewertung oder Beurteilung von Kultur durch die Befragten: Einschätzung der Relevanz des Phänomens.

(Was denkst du, wozu ist Kultur gut?)

- Persönliche Verbindung zu Kultur oder deren Stellenwert generell: Die Bedeutung von Kultur im Verständnis der Schüler*Innen.

(Welche Bedeutung hat Kultur für dich?)

- Aufschluss über die unterschiedlichen Verbindungen zwischen Kultur und Raum: Herstellung von Raumbezügen.

(Wo drückt sich Kultur für dich aus?)

Ergänzt wurde dieser Teil des Fragebogens durch eine Reihe quantitativ-standardisierter Fragestellungen in Form einer Likertskala. Die darin enthaltenen Aussagen beruhen auf den Ergebnissen der explorativen Vorstudie und decken damit das durch die Schüler*Innen zur Sprache gebrachte Spektrum des Themenfeldes ab (s. Kapitel III.4.2). Zudem bedienen sie, ebenso wie die offenen Fragestellungen, unterschiedliche Aspekte des thematischen Feldes der Kultur(raum)vorstellungen. In Klammern stehen die im Fragebogen angewendeten Aussagen, die aus den verschiedenen Themenbereichen stammen.

- Der nationale Raumbezug, der bereits in den Aussagen der explorativen Vorstudie deutlich wurde
(Kultur als Lebensweise (wie z.B. Sprache, Essen, Traditionen...) ist in verschiedenen Ländern unterschiedlich ausgeprägt.)
(Je näher Länder, Regionen oder Orte beieinander liegen, desto ähnlicher ist ihre Kultur.)
(Auch in Nachbarländern können sehr unterschiedliche Kulturen vorkommen)
- Die persönliche Verbindung mit der Thematik
(Ich fühle mich **einer** bestimmten Kultur zugehörig.)
(Ich fühle mich mehreren Kulturen zugehörig.)
(Ich fühle mich **keiner** bestimmten Kultur zugehörig.)
- Die Bedeutung und Bewertung von Kultur als Ordnungsinstrument
(Kultur ist wichtig, weil sie Menschen voneinander unterscheidet.)
(Kultur ist wichtig, weil sie Menschen miteinander verbindet.)
(Kultur verbindet Menschen und macht sie einheitlich.)

Die Befragten konnten die Aussagen (in Klammern) in unterschiedlicher Gewichtung ablehnen, zustimmen oder neutral mit „weiß nicht“ beantworten. Damit sollte Ergebnisverzerrungen vorgebeugt werden (Cleff 2015: 24), indem sich die Befragten nicht dazu gedrängt fühlten, eine bestimmte Antwort geben zu müssen.

Vor Ausgabe des Fragebogens (s. Anhang 1) wurden die Schüler*Innen darüber informiert, dass es beim Ausfüllen nicht darum geht, korrekt zu antworten. Vielmehr wurde den Proband*Innen eingehend deutlich gemacht, dass ihre eigenen Vorstellungen und Gedanken von größter Bedeutung sind. Dementsprechend wurden sie dazu angehalten, während der Befragung nicht zu reden und nicht die Notizen des Nachbarn oder der Nachbarin zu kopieren. Des Weiteren wurden die Befragten gebeten, zunächst die offenen Fragestellungen der ersten Seite des Fragebogens zu beantworten und erst danach die geschlossenen Fragen der Likertskala zu bearbeiten. Somit war gewährleistet, dass die abgebildeten (Teil)Aussagen der geschlossenen Fragen nicht dazu genutzt wurden, die offenen Fragen zu beantworten. Die persönlichen Gedanken der Schüler*Innen blieben dadurch weitestgehend unbeeinflusst. Es kann jedoch nicht ausgeschlossen werden, dass einzelne Proband*Innen Inhalte von ihrem Nachbarn oder aus den Aussagesätzen des geschlossenen Fragebogenteils kopiert haben. Verständnisfragen konnten die Schüler*Innen während der Befragung in einem kurzen Einzelgespräch stellen.

III.4.4 Unterrichtsintervention

Der Leitgedanke der durchgeführten Unterrichtseinheit bestand darin, den Schüler*Innen ein transkulturelles Kultur(raum)konzept aufzuzeigen und zu untersuchen, ob durch die Intervention das ursprüngliche Kultur(raum)konzept der Schüler*Innen modifiziert wird. Dies wurde mit Hilfe des Themenschwerpunktes Hip-Hop umgesetzt, auf Grund der Vorteile, die dieser bereithält (s. Kapitel II.6.4). Dabei handelt es sich um Hip-Hop als prototypischen Vertreter transkultureller Phänomene, bspw. aufgrund seiner weltweiten Verbreitung, sowie seiner lokalspezifischen Inhalte und Inszenierungen. Gleichzeitig weißt Hip-Hop durch die Verzahnung zwischen Globalisierung und Lokalspezifität einen globalen Raumbezug auf und ist dementsprechend auch ein globales Phänomen (Robertson 1998). Insbesondere der globale Raumbezug ist für ein transkulturelles Verständnis und transkulturelles Lernen im Geographieunterricht von Bedeutung. Er offenbart sich als transnational aufgrund seines Vorkommens, als transdisziplinär aufgrund seiner vier Grundelemente (Rap, DJing, Breakdance und Graffiti) sowie als transkulturell durch die Verbreitung seines einheitlichen

Grundgerüsten, das in lokalspezifischen Reproduktionen immer wieder zum Vorschein kommt (Mager 2007; Bock et al. 2007; s. Kapitel II.6.3).

Ein weiterer Aspekt, der für den Einsatz von Hip-Hop im Geographieunterricht spricht, ist dessen große Beliebtheit unter Jugendlichen und jungen Erwachsenen²⁸. Eine eigene Untersuchung mit 100 Schüler*Innen der 9. Klasse zum Thema Hip-Hop, bestätigt diesen Trend. Darin konnte gezeigt werden, dass 84% der Befragten (n = 100) die Frage „Wie findest du Hip-Hop?“ mit „sehr gut“ oder „eher gut“ beantworteten (vgl. Ege 2018: 146). Dementsprechend besteht bei den Schüler*Innen eine gute Ausgangssituation, Hip-Hop als Medium für transkulturelles Lernen einzusetzen, da die intrinsische Motivation, sich mit der Thematik auch im Unterricht auseinanderzusetzen, gegeben scheint (ebd.: 151). Möglicherweise beruht dies auf der Funktion des Hip-Hops als Aushängeschild für Jugend- und Subkultur, mit der sich seine Anhänger*Innen von Mainstream-Erscheinungen abzugrenzen wissen, um sich eine eigene, individuelle Identität zu verschaffen (s. Kapitel II.3.3). Diese Ausgangssituation wurde zur Konzipierung der Unterrichtseinheit genutzt.

²⁸ Die von der Statista GmbH 2008 veröffentlichte Statistik, zur Frage „Welche Musik hörst du am liebsten?“ beantworten die 1.130 befragten Jugendlichen und jungen Erwachsenen zwischen 13 und 20 Jahren mehrheitlich (47,3%) mit „Hip-Hop/ Rap“. Damit stellt diese Musikrichtung die beliebteste unter Jugendlichen dar. Zur Übersicht siehe:

<https://de.statista.com/statistik/daten/studie/154419/umfrage/bei-jugendlichen-beliebte-musikrichtungen/> (10.05.2020).

Zu dem gleichen Ergebnis kommt eine Statistik aus dem Jahr 2018, mit 1.024 Proband*Innen aus Österreich. Hier nannten 48% der Befragten zwischen 15 und 29 Jahren „Hip-Hop/ Rap/ R’n’B“ als bevorzugte Musikrichtung. Zur Übersicht siehe:

<https://de.statista.com/statistik/daten/studie/915725/umfrage/umfrage-zur-liebsten-musikrichtung-der-oesterreicher-nach-alter/> (10.05.2020).

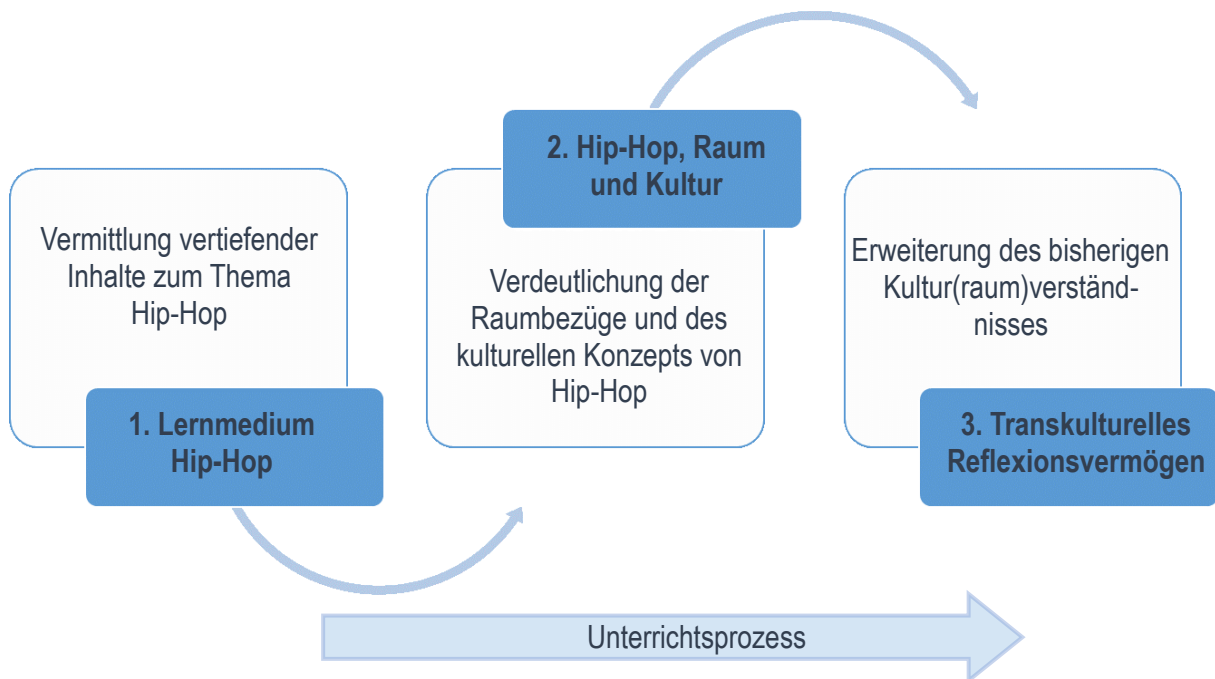


Abbildung 5: Dreischrittiges Unterrichtsverfahren in vier Schulstunden, eigene Darstellung.

Das übergeordnete Ziel der Unterrichtseinheit bestand darin, den Schüler*Innen anhand der thematischen Vermittlung von Hip-Hop als transkulturellem Phänomen, eine Horizonterweiterung hinsichtlich ihrer bisherigen Kultur(raum)vorstellungen und damit verbundenen Urteilen und Bewertungen, zur Verfügung zu stellen. Idealerweise sollten die Schüler*Innen ein sogenanntes „transkulturelles Reflexionsvermögen“ durch Hip-Hop als Lernmedium erreichen. Dabei handelt es sich um das Erkennen des konstruktiven Charakters von Kultur(räumen) sowie ein damit einhergehendes, alternatives Kultur(raum)verständnis. Weitere Aspekte des übergeordneten Lernziels ‚transkulturelles Reflexionsvermögen‘ (s. Abbildung 5) sind

- die Kenntnis über den Entstehungsprozess transkultureller Phänomene,
- das Verständnis über die Involviertheit der eigenen Person in transkulturelle Phänomene,
- die damit verbundenen multiplen und individuellen kulturellen Identitäten,
- sowie den konstruktiven Charakter sogenannter Kultur(räume).

Diese Punkte wurden als Bestandteile eines alternativen Kultur(raum)verständnisses festgelegt, durch welche das übergeordnete Lernziel „transkulturelles Reflexionsvermögen“ (s. Abbildung

5 & Kapitel II.5.3.1.1) erreicht werden sollte. Ein weiteres wünschenswertes Ziel bestand in der positiven Bewertung des Ansatzes hinsichtlich seines gesellschaftlichen Mehrwertes. Da in dieser Beurteilung aber auch individuelle Auffassungen eine große Rolle spielen und die Schüler*Innen nicht in eine bestimmte Meinungsrichtung gedrängt werden sollten, wurde dieses Ziel nicht direkt vermittelt. Zudem fällt die Erkenntnis, inwiefern Schüler*Innen transkulturelles Lernen und die dadurch aufgezeigten, alternativen Kultur(raum)konzepte bewerten, unter einen Teilaspekt der Forschungsfrage und sollte auch aus diesem Grund nicht manipuliert werden.

Als untergeordnete Lernziele, die als Zwischenschritte zum Erreichen des übergeordneten Ziels „transkulturelle Reflexivität“ notwendig waren, können folgende genannt werden:

- Die Lernenden können Hip-Hop als transkulturelles Phänomen erkennen,
- sie entwickeln ein Verständnis für die unterschiedlichen Raumbezüge des Hip-Hops, folglich seiner Glokalität (Robertson 1998),
- und sie sind in der Lage, den Zusammenhang zwischen Hip-Hop, Kultur und Raum zu erfassen sowie auf weitere Beispiele anzuwenden.

Die dargestellten, aufeinander aufbauenden Lernziele mit dem übergeordneten Lernziel „transkulturelle Reflexivität“, gelten im Rahmen dieser Arbeit als notwendige Zwischenschritte, um das Unterrichtskonzept umzusetzen. Gleichzeitig stellen sie notwendige Meilensteine dar, die es den Schüler*Innen ermöglichen, eine „transkulturelle Reflexivität“ überhaupt erreichen zu können. Sie stellen keine Grundlage für eine Unterrichtsevaluation oder die Messung eines Kompetenzzuwachses seitens der Schüler*Innen dar. Vielmehr sind sie als wichtige Zwischenschritte zu verstehen, um die Zielsetzung der Unterrichtseinheit zu erreichen. Insofern leisten sie den wichtigen Beitrag, die Auswirkungen des inhaltlichen Fachunterrichts auf bestehende Kultur(raum)konzepte der Schüler*Innen ermitteln zu können sowie mögliche Potenziale aufzudecken.

Von der Einheit ausgenommen waren daher das Testen des entwickelten Unterrichts(materials) hinsichtlich eines kompetenzorientierten Lernzuwachses der Schüler*Innen, wie auch die Analyse des Lernprozessgeschehens während der Unterrichtsstunden. Das Untersuchungsziel bezieht sich in erster Linie auf die Folgen der untergeordneten Lernziele (siehe oben) und den Umgang der Schüler*Innen damit.

Zur Ermittlung des Untersuchungsziels, die Potenziale transkulturellen Lernens aufzudecken, wurde die dafür notwendige Wissensvermittlung in Form einer vierstündigen Unterrichtseinheit

in einer 9. Klasse eines Kölner Gymnasiums durchgeführt. Das Unterrichtskonzept sowie die inhaltliche Umsetzung wurden auf den Lernstand und den Lernanspruch der Klasse zugeschnitten. Zum Zeitpunkt der Erhebung war den Schüler*Innen die Thematik der Globalisierung innerhalb des Inhaltsfelds „Wandel wirtschaftsräumlicher und politischer Strukturen unter dem Einfluss der Globalisierung“ des Kernlehrplans für die gymnasiale Sekundarstufe I in NRW (MSW 2007: 31), bereits vermittelt worden und bekannt. Davon ausgehend wurde den Lernenden die Möglichkeit geboten, die neuen Inhalte an die bereits bekannte Thematik der Globalisierung anzuknüpfen und um einen für sie neuen Aspekt zu erweitern.

Vor der Intervention durchliefen die Schüler*Innen die Pre-Erhebung wie auch die Post-Erhebung nach der Unterrichtseinheit. Die für die Unterrichtsdurchführung gewählte Lehrperson wurde in mehreren Gesprächen anhand der fachwissenschaftlichen Auseinandersetzung ausführlich über die Thematik in Kenntnis gesetzt. Durch den intensiven Austausch vorab war gewährleistet, dass das Unterrichtsziel nicht verfehlt wurde und die Lehrperson ihre Expertise in Lehrerfahrung und Kenntnis über die Klasse mit in die Umsetzung des Unterrichts einbringen konnte.

Die Darlegung der einzelnen Unterrichtsstunden wird im Hinblick auf das zentrale Ziel der Doppelstunde sowie dem didaktisch-methodischen Arbeitsprozess behandelt.

III.4.4.1 Entstehung und Verortung des Hip-Hops – die 1. Doppelstunde

Die inhaltlichen Lehrziele der ersten Doppelstunde bestanden darin, den Schüler*Innen zu vermitteln, dass

- Hip-Hop mit seinen wesentlichen Bestandteilen Rap, DJing, Graffiti und Breakdance als eine Form von Sub-/Popkultur existiert,
- Grundlage der Entstehung des Hip-Hops die prekäre Lebenssituation afro-amerikanischer Jugendlicher in der Bronx/ New York war,
- sich der Hip-Hop von dort aus durch die Kulturindustrie über die ganze Welt verbreitet hat und demnach in sämtlichen ‚Kulturräumen‘ vorhanden ist,
- Hip-Hop ein Phänomen ist, das global vorhanden ist.

Diese Inhalte sollten den Schüler*Innen helfen,

- Hip-Hop als transnational zu verstehen
- und dass Hip-Hop aufgrund seiner Raumausprägungen zu kulturellem Austausch führt oder kulturelle Überschneidungen hervorruft.

Im ersten Teil der Doppelstunde wurden die Schüler*Innen mit einem Zusammenschnitt verschiedener Hip-Hop Musikvideos konfrontiert. Dieser Einstieg sollte Neugierde und Interesse wecken, Vorwissen aktivieren und erste Hinweise auf das Unterrichtsthema liefern. Durch die musikalische Komponente wurden einige Schüler*Innen affektiv erreicht²⁹. Da Wissen nach konstruktivistischer Lerntheorie nicht einfach übernommen, sondern von den Lernenden aktiv aufgebaut werden soll (z.B. Duit & Treagust 2003), wurde der Unterricht in weiten Teilen problemorientiert gestaltet. Dabei wurden die Schüler*Innen aktiv in die Entwicklung problemorientierter Fragestellungen und deren Lösung eingebunden, sodass sie die Lücken oder Widersprüche in ihrer Wirklichkeit überwinden konnten (Leisen 2007: 82ff). Anhand des Einstieg-Videos entwickelten die Schüler*Innen im Klassengespräch für sie interessante Fragestellungen zum Thema Hip-Hop. Diese dienten teilweise als Zielangabe für die Doppelstunde sowie als Impuls für die Erarbeitungsphase. Dabei handelte es sich bspw. um die Frage: *Was hat das eigentlich mit Geographie zu tun?*

In der folgenden Erarbeitungsphase wurden die Fachinhalte zur Entstehung und Entwicklung von Hip-Hop als Jugend- und Subkultur anhand eines Sendbeitrags des SWR Schulfernsehens „USA – the sound of ...“ (SWR 2008) auf- bzw. weiter ausgebaut. Während dieser Phase erhielten die Schüler*Innen ein Arbeitsblatt (s. Anhang 2). Die Informationen zur Entstehung, Konstituierung und Ausbreitung des Hip-Hops, wurden anschließend gesichert. Darauf folgend wurde überprüft, welche der zuvor aufgeworfenen Fragestellungen nun beantwortet werden konnten. Mit dem Ausblick, eine Antwort auf die Frage *Was hat das eigentlich mit Geographie zu tun?* im folgenden Teil der Doppelstunde zu finden, endete die erste Stunde.

Im zweiten Teil der ersten Doppelstunde wurde das Raumbeispiel der Bronx/ New York des Videobeitrags aufgegriffen und mit der problematisierenden Fragestellung *Kommen alle Raps aus der Bronx?* sowie den Raumbezügen der Musikvideos in Verbindung gebracht. Gleichzeitig wurde auf die durch die Schüler*Innen aufgeworfene Frage *Wo findet Hip-Hop statt?* verwiesen. Im Klassengespräch wurde beschlossen, die Musikvideos erneut anzusehen, um die Fragen zu beantworten. So wurden die Rap-Songs anhand von Indizien in den

²⁹ Dieses Ziel wurde erreicht, da anhand von Beobachtungen festgestellt wurde, wie einige der Schüler*Innen mitsangen, sich zur Musik bewegten oder über die Sprache ihnen unbekannter Songs beratschlagten.

Videoausschnitten, auf einer „stummen“ Weltkarte verortet. Die neu gewonnenen Erkenntnisse und ihre Zusammenhänge wurden auf die Fragestellungen angewandt. Hierbei kam es zu dem Ergebnis, dass Hip-Hop ein globales Phänomen ist. Als Ausblick auf die folgende Doppelstunde warfen die Schüler*Innen weitere Fragen auf, unter anderem *Warum ist Hip-Hop überhaupt ein globales Phänomen?*

III.4.4.2 Global trifft lokalspezifisch – die 2. Doppelstunde

Die inhaltlichen Lehrziele der zweiten Doppelstunde bestanden darin, den Schüler*Innen zu vermitteln,

- dass sich die Themenbereiche des Hip-Hops sowohl auf lokale wie auch globale Kontexte beziehen können und demnach variantenreich und lokalspezifisch bzw. auch übereinstimmend ausgeprägt sind,
- dass die Struktur des Hip-Hops stets gleichbleibt,
- dass die kulturelle Globalisierung einen Grund für die globale Ausbreitung des Hip-Hops darstellt
- und dass Hip-Hop eine Kultur ist, der alle Menschen unabhängig von Nationalität, Sprache oder Äußerlichkeiten zugeordnet werden können.

Diese Inhalte sollten den Schüler*Innen helfen,

- Hip-Hop als ‚globales‘ Phänomen zu verstehen,
- Hip-Hop als Form einer transkulturellen Interaktion zu verstehen, da seine Bedeutungspraktik über sozialgesellschaftliche, nationalräumliche und sprachliche Grenzen hinweg erfolgt
- und Hip-Hop als Paradebeispiel für transkulturell geprägte Gesellschaften zu verstehen, die die Schüler*Innen durch ihr Alltagshandeln selbst (re)produzieren.

Zunächst wurden in der zweiten Doppelstunde die erarbeiteten Inhalte der ersten Doppelstunde im Klassengespräch wiederholt und zusammengefasst. Danach griff die Lehrkraft die problematisierende Fragestellung *Warum ist Hip-Hop ein globales Phänomen?* auf, deren Beantwortung ein Ziel der Doppelstunde war. Im folgende Arbeitsauftrag sollte die Klasse anhand der Musikvideos herausfinden, welche Inhalte Hip-Hop behandelt. Die daraus resultierenden Ergebnisse (z.B. *Liebe, Geld/ Erfolg, Rassismus/ Migration, Stadt/Milieu*) zeigten die inhaltliche Varianz und Flexibilität von Hip-Hop auf. Im zweiten Teil der Erarbeitungsphase analysierten die Schüler*Innen englische Originalzitate von Mitgliedern der Hip-Hop-Szene (s.

Anhang 3). Dadurch sollten sie die Auswirkungen der globalen Ausbreitung von Hip-Hop enthüllen. Nach dem Ergebnisabgleich griff der Lehrer, die eingangs aufgeworfene Fragestellung *Warum ist Hip-Hop ein globales Phänomen?* auf und gab diese sowie die Frage nach der Bedeutung der Arbeitsergebnisse im Zusammenhang mit der Doppelstunde zuvor, an die Schüler*Innen weiter. Aus dem Klassengespräch resultierten die folgenden Ergebnisse:

- *Hip-Hop ist global und lokal zugleich, deshalb ist Hip-Hop ein globales Phänomen.*
- *Hip-Hop ist eine Kulturform, der all jene Menschen zugeordnet werden können, die sich im Rahmen von Hip-Hop sowohl aktiv als auch passiv betätigen. Sie sind Angehörige der Hip-Hop-Kultur.*

Diese Ergebnisse nutzte die Lehrkraft, um einen Widerspruch aufzuzeigen: Dafür wurden den Schüler*Innen Zitate vorgelegt, die aus den Fragebögen der Pre-Erhebung stammten (s. Anhang 4). Diese stehen kontrovers zu den Arbeitsergebnissen des Unterrichts, da die Schüler*Innen Kulturen darin als essentialistisch und nationalspezifisch-homogen ausgeprägt beschreiben. Daraufhin fanden die Schüler*Innen heraus, dass zwischen Kulturen unterschieden werden müsse, da unterschiedliche Kulturen existieren. So sei bspw. auch der Fußball eine länderübergreifende Kultur. Die Diskussionsergebnisse im Plenum stellten die Endergebnisse des Unterrichts dar:

Es gibt mehrere Möglichkeiten Kultur zu definieren:

1. *Traditionell werden Kulturen anhand von Sprache, Nation, Religion und verschiedenen Verhaltensmustern eingeteilt und errichtet. Dann können sie als geschlossene Einheiten betrachtet werden.*
2. *Kulturen können aber auch, wie bspw. der Hip-Hop nationenübergreifend, sprachübergreifend, religionsübergreifend sein. Sie sind offen für alle Menschen.*

III.4.5 Post-Erhebung

Die Post-Erhebung wurde im darauffolgenden Fachunterricht, eine Woche später durchgeführt.

Um nachvollziehen zu können, inwiefern sich die Vorstellungen der befragten Schüler*Innen hinsichtlich Kultur und Raum verändert hatten, wurde der Fragebogen des Pre-Tests erneut ausgefüllt. Auch in diesem Fall eröffnete dieser den Schüler*Innen die Option, ihre Vorstellungen und ihr Verständnis in Ruhe und ohne Einschränkungen aufschreiben zu können. Der standardisiert-geschlossene Fragebogenteil bot die Möglichkeit eines direkten Abgleichs mit den Ergebnissen aus der Pre-Erhebung.

Um Vor- bzw. Einstellungen von Schüler*Innen empirisch zu erheben, wird auch in vielen anderen geographiedidaktischen Forschungsprojekten im Bereich der Vor- und Einstellungsforschung, häufig auf Interviewformen zurückgegriffen (z.B. Schuler 2011; Drieling 2015; Hoogen 2016; Thönnessen 2016). Bei der vorliegenden Untersuchung wurden die Interviews zur Triangulation eingesetzt. Mit dieser Forschungsstrategie ist es möglich, verschiedene Betrachtungsweisen auf einen Untersuchungsgegenstand einzunehmen, sodass „Erkenntnisse auf unterschiedlichen Ebenen gewonnen werden können“ (Flick 2011: 12). Im Sinne einer Methoden-Triangulation konnten durch die Verwendung unterschiedlicher Methoden auf die „Übereinstimmung der Resultate beider [...]“ Erhebungsstränge zurückgegriffen werden, um durch Perspektivenvielfalt die Ergebnisse zu validieren (Kuckarzt 2014: 58). Des Weiteren können die Resultate erweitert und damit weiterführend interpretiert werden sowie „aus der Perspektive einer anderen Methode [heraus] *neu gelesen*“ werden (Hervorhebung im Original in ebd.). Dies führte auch in der vorliegenden Untersuchung zur inhaltlichen Expansion der Ergebnisse.

Der Einsatz halbstandardisierter Leitfadeninterviews verfügt über eine ausreichend große Offenheit, um die subjektiven Theorien und Konzepte der Befragten uneingeschränkt und vertiefend erfassen zu können. Daneben kann die Erhebung durch den Leitfaden auch bei Abweichungen, zielgerichtet und strukturiert erfolgen (Roos & Leutwyler 2011: 211 & 230), da er „die Themenbereiche des Interviews und die dazugehörigen Fragen [umfasst]“ (Loosen 2014: 5). Dadurch ist gewährleistet, dass die zur Beantwortung der Forschungsfrage wichtigen Aspekte in jedem Interview angesprochen werden und eine Vergleichbarkeit der Interviews möglich ist (ebd.).

Der Leitfaden stellt sich aus solchen Themenbereichen und Erzählaufforderungen zusammen, die anhand der zugrunde liegenden, theoretischen Überlegungen und der Forschungsfrage entwickelt wurden. Hierbei handelt es sich um Fragestellungen, die notwendig sind, um das Potenzial transkulturellen Lernens durch Hip-Hop aufzeigen zu können. Die einzelnen Leitfragen und Erzählaufforderungen des Interviewleitfadens wurden danach ausgerichtet und entwickelt (s. Anhang 5).

1. *Verstehen die Proband*Innen das Konzept der Transkulturalität?*
2. *Können die Befragten einen thematischen Transfer leisten/ ein anderes Beispiel finden?*
3. *Erkennen sie ihren eigenen Bezug zu Transkulturalität?*
4. *Wie bauen sie das neue Konzept in ihr bisheriges Kultur(raum)verständnis ein?*
5. *Wie rekonstruieren die Schüler*Innen Kultur(raum)?*

6. *Wie bewerten die Schüler*Innen die neuen Erkenntnisse?*

7. *Sehen sie weitere Potenziale in der Thematik?*

Insgesamt wurden acht leitfadengestützte Interviews durchgeführt. Während des Interviews kam eine stumme Weltkarte als Hilfsmittel zum Einsatz. Die Schüler*Innen wurden darüber informiert, dass ihre Aussagen in keiner Weise bewertet und damit Einfluss auf die Fachnote nehmen können. Sie waren zudem angehalten, bei Verständnisschwierigkeiten gerne nachzufragen.

III.5 Methodik der Auswertung

Der erste Teil der Datenauswertung bestand darin, die 197 Fragebögen der Pre-Erhebung mit Hilfe der MaxQDA Software inhaltsanalytisch auszuwerten. Die 53 Fragebögen aus der explorativen Vorstudie wurden aufgrund der umfangreichen und damit gewinnbringenden Äußerungen vieler Schüler*Innen hinzugezogen. Da beide Fragebögen in Teilen offen gestaltet waren, aufeinander aufbauend entwickelt wurden und die Alltagsvorstellungen der Schüler*Innen erfassten, stellte eine gemeinsame Auswertung keine Probleme dar. Alle 250 Fragebögen wurden zunächst inhaltlich-semantisch transkribiert, um eine gute Lesbarkeit sowie einen direkten Zugang zum Inhalt herzustellen (Dresing & Pehl 2018: 17ff). Da es sich bereits um schriftlich verfasste Texte handelte, spielten non – und paraverbale Elemente hier keine Rolle.

III.5.1 Auswertungsschritt 1 – offene Fragen des Fragebogens

Die Darstellung der einzelnen Auswertungsschritte bildet im Folgenden den Ablauf der qualitativen Inhaltsanalyse ab. Diese leistete einen großen Beitrag zur Externalisierung der Schüler*Innenvorstellungen.

Die Daten wurden durch eine Inhaltsanalyse ausgewertet, die sowohl inhaltlich-strukturierende als auch ordinal skalierende Vorgehensweisen berücksichtigte. Dementsprechend wurden neben qualitativen auch quantitative Analyseschritte unternommen (Schreier 2014: 4 & 8; Mayring 2010: 17f, 61ff & 106ff). Die Aussagen der Schüler*Innen wurden in eine gemeinsame Sprache übersetzt, indem bspw. Kontextbezug, und Mehrdeutigkeit der Aussagen Berücksichtigung fanden (Fischer et al. 2016: 22 & Mayring 2010: 14).

Um den subjektiven Vorstellungen der Schüler*Innen gerecht zu werden, wurde versucht, eine möglichst induktive und unvoreingenommene Herangehensweise an das Datenmaterial zu praktizieren. Durch die induktive Vorgehensweise ist „die Passung des Kategoriensystems an

das Material sichergestellt“ (Boyatzis 1998 zit. in Schreier 2014: 6 & 3). Rein induktive Auswertungsprozesse sind jedoch kaum möglich, da Forschende während der Analyse automatisch auf ihr theoretisch fundiertes Wissen zurückgreifen. Somit war die Auswertung auch in diesem Fall durch deduktive Verfahrensweisen mitbestimmt. Folgerichtig wurde eine Kombination aus induktiv-deduktiver Vorgehensweise zur Erstellung des Kategoriensystems angewandt (Schreier 2014: 6; s. Tabelle 1).

Durch Zusammenfassen und Subsumption wurde das gesamte Datenmaterial induktiv bearbeitet, und „im Hinblick auf neue Aspekte [...] durchgesehen“ (ebd.). Für jeden neuen Aspekt wurde eine Kategorie angelegt. Deduktives Vorgehen kam teilweise zum Einsatz, um die Unterkategorien weiterzuentwickeln (s. Tabelle 1), oder weitere Kategorien hinzuzuziehen. Dabei handelt es sich z.B. um die Oberkategorie *Entstehung von Kultur*, die durch Zusammenfassen der Aspekte *Geschichte als Formgeber/ Traditionen*, *Aktuelle Geschehnisse und Entwicklungen*, *Naturbedingtheit*, *Fortbestand von Kultur*, *alltägliches Zusammenleben* und *Fortbestand von Kultur* erstellt wurde. Theoretisch konzipiert und damit deduktiv erstellt war hingegen die Kategorie *transkulturelle Aspekte/ Ansätze*. Ebenfalls deduktiv in das Kategoriensystem eingebracht wurde die Bewertung von Kultur durch die Befragten. Diese Oberkategorie wurde induktiv ausdifferenziert in die Unterkategorien: *Beurteilung der ‚Eigenkultur‘ negativ/ positiv*, *Beurteilung der ‚Fremdkultur‘ negativ/ positiv*, *kombinierte positiv/ negativ Bewertungen* sowie *neutrale Bewertungen*.

Das Kategoriensystem beinhaltete die folgenden Oberkategorien:

- *Bedeutung von Kultur*

In dieser Kategorie wurde die Sinnhaftigkeit von Kultur laut den Befragten für (Einzel)Personen, Gruppen und für sie selbst erfasst. Daraus resultierten induktiv die Unterkategorien *Bedeutung für Familie*, *Bedeutung für Gesellschaft* und *Bedeutung für Bildung und Wissen*.

- *Beobachtung von Kultur*

Diese Kategorie entstand induktiv aus Äußerungen zu materiellen Kulturartefakten sowie immateriellen Ausdrucksweisen von Kultur. Daraus wurden die Unterkategorien *sichtbare Beobachtungen von Kultur* und *unsichtbare/ indirekt wahrnehmbare Beobachtungen von Kultur* entwickelt. Dabei standen sich *offensichtlich wahrnehmbare Attribute von Kultur, die zu beobachten sind*, und *Werte, Normen oder Ideale, die dem sittlichen, sozialgesellschaftlichen Handeln zugeschrieben werden*, kontrastierend gegenüber.

- *Funktion von Kultur*

Diese Kategorie entstand durch zusammenfassen und subsumieren von Kultur als funktionaler Anwendung im Alltag wie der sozialen Zuordnung von Menschen und damit einhergehender Orientierung. Zugehörige Unterkategorien waren *Ausdruck von Unterschieden*, *Ausdruck von Gemeinsamkeiten* und *Kultur ist das Eigene, Kultur ist das Fremde*.

- *Entstehung von Kultur*

Diese Kategorie erfasste alle Attribute von Kultur, die zu deren Entstehung beiträgt oder beigetragen haben.

- *Bewertung von Kultur*

Die Beurteilung von ‚Fremd- und Eigenkulturen‘ im positiven sowie negativen sowie hinsichtlich ihrer Relevanz oder Irrelevanz.

- *Transkulturelle Ansätze*

Aussagen, die transkulturelle oder globale Aspekte von Kultur beinhalteten, wurden in dieser Kategorie zusammengefasst.

- *Verortung von Kultur* (s. Tabelle 1)

Zur Erstellung dieser Kategorie wurden zunächst Aspekte von Raum und Ort im Zusammenhang mit Kultur induktiv aus den Texten gesammelt und zusammengefasst. Daraus ergaben sich die folgenden Unterpunkte:

Länder, Schule (Institutionen), Köln (Städte), Familie (sozial-gesellschaftliche Kollektive), überall/ weltweit

Fachwissenschaftliche Überlegungen zu Räumen, Orten und Maßstäben wurden deduktiv hinzugezogen, und mit den induktiv erfassten Aspekten in Verbindung gebracht. Daraus entstanden weite Teile der Unterkategorien 1 und 2. Die dritte Unterkategorie entsprang wiederum induktiv aus Schüler*Innenaussagen und konnte den Unterkategorien 1 und 2 hierarchisch zugeordnet werden (s. Tabelle 1).

Die folgende Tabelle (1) bildet den Ausschnitt des Kategoriensystems zu den verschiedenen Verortungen von Kultur durch die Befragten ab und verdeutlicht das deduktiv-induktive Vorgehen nochmals beispielhaft.

Zur Abgrenzung der Kategorien untereinander wurde ein Kodierleitfaden mit definierenden Ankerbeispielen erstellt, der während der Analyse immer wieder überprüft und ggf. überarbeitet wurde (Schreier 2014: 5; Mayring 2010: 61). Der Kodierleitfaden wurde in einer Gruppe von Fachkolleg*Innen zur Diskussion gestellt, indem er auf relevante Ausschnitte des

Datenmaterials angewendet wurde. Dadurch konnte dem inhaltsanalytischen Gütekriterium der InterCoderreliabilität entsprochen werden, indem sowohl „die Anwendung der Kategorien auf das Material“ (Mayring 2010: 126) sowie die Kategorienkonstruktionen selbst überprüft wurden (ebd.). Bei der Zuordnung des Materials kam es auf Grund der nur schwer greifbaren Beschaffenheit der Thematik, zu Mehrfachzuordnungen ein und derselben Kodiereinheit.

Ergänzend dazu wurden quantifizierende Analyseschritte eingebaut, um die Ergebnisse weiter zu verallgemeinern (Mayring 2010: 53) und auch die Forschungsfrage gezielter beantworten zu können. Besetzungshäufigkeiten wurden insbesondere bei solchen Kategorien ermittelt, deren Gegenstandsbereich einem Ordinalskalenniveau zugeordnet werden konnte. Hierzu zählte bspw. die Bewertung von Kultur (positiv – negativ) durch die Schüler*Innen. Durch Besetzungshäufigkeiten wurde auch festgestellt, welche Vorstellungen von Kultur(raum) bei den Befragten besonders stark oder nur selten vertreten sind.

Kategorien				Textbeispiele
Oberkategorien	Unterkategorie 1	Unterkategorie 2	Unterkategorie 3	
Verortung von Kultur - induktiv	nach Maßstabsebenen - deduktiv	Kulturraum global - deduktiv	weltweit - induktiv	„Kultur ist überall wo Menschen leben“ (EV34).
			überall - induktiv	„In der Schule, auf Veranstaltungen und im Freundeskreis. Überall leben Menschen ihre Kultur aus [...]“ (PT159).
		Kulturraum kontinental - induktiv		„Ich denke Kultur ist dafür da ein Land oder ein Kontinent [sic] zu repräsentieren“ (PT112).
		Kulturraum national - induktiv		„Ich denke Kultur ist dafür gut, um zu unterscheiden was für Nationalitäten es gibt“ (PT113).
		Kulturraum regional - deduktiv	regionaler Raumausschnitt - induktiv	„Die Art und Weise wie Menschen [...] in einer bestimmten Region leben. Dazu gehört das Essen, Feste [,] die gefeiert werden, die Religion, Traditionen, Kleidung usw.“ (EV38)
			bundesland-spezifischer Raum - induktiv	„Manchmal [ist Kultur] aber auch in den einzelnen Bundesländern wie z.B. in Bayern. Denn dort gehört das Oktoberfest zu deren Kultur [...]“ (PT41).
		Kulturraum Lokal - deduktiv	Stadt als konkreter, lokaler Ort - induktiv	„[Kultur ist,] wenn man z.B. sich eine Altstadt anschaut“ (PT85).
			lokale Orte unkonkret - induktiv	„Kultur ist, wenn eine Ansammlung von Menschen [...] an einem gemeinsamen Ort sesshaft sind [sic]“ (PT143).
	nach konstruktivistischem Verständnis – deduktiv	space - deduktiv	Herkunft und Heimat als soziales Netzwerk - induktiv	„In <u>Personen</u> , <u>deren Taten</u> und Charakter <u>spiegelt sich Kultur</u> oftmals deren <u>Heimat</u> wieder [sic]“ (PT82).
		place - deduktiv	spezifische Standorte - induktiv	„Kultur ist in Museen, Städten, Denkmälern, Friedhöfen, Kirchen und vielen weiteren Orten“ (EV37).
			soziokulturelle Praxis - induktiv	„Jede Stadt hat eine andere Kultur. Kultur heißt für mich persönlich, sowas wie Traditionen einer Stadt“ (PT170).

Tabelle 1: Ausschnitt aus dem Kategoriensystem mit Kodierbeispielen, eigene Darstellung.

III.5.2 Auswertungsschritt 2 – geschlossene Fragen des Fragebogens

Die nach dem *Mixed-Methods-Design* konzipierte Form der Datenerhebung diente der gegenseitigen Ergänzung und Überprüfung im Rahmen der Datenauswertung und Interpretation (Kuckartz 2014 & s. Kapitel III.3.1). In diesem Fall ermöglichte der Einsatz einer Likertskala (s. Kapitel III.4.3), die Äußerungen der Schüler*Innen aus dem offenen Fragebogenteil zu unterstreichen. Gleichzeitig konnten die quantifizierten Ergebnisse der geschlossenen Fragen mit Hilfe der Ergebnisse aus den offenen Fragen, interpretiert werden (s. Kapitel IV & V). Die Darstellung der quantifizierten Ergebnisse aus den geschlossenen Fragen, wirkte sich durch gut verständliche, deskriptive Häufigkeitsdiagramme im Auswertungs- und Interpretationsprozess ebenfalls ergänzend und klärend aus. Zudem konnte dadurch ein guter Überblick über die Ergebnisse gewonnen werden, da ein direkter Vergleich zwischen den Ergebnissen der Schüler*Innen der Interventionsklasse und der Post-Erhebung möglich war.

Zur Auswertung der geschlossenen Fragestellungen der 148 Fragebögen, wurden die Statistikprogramme SPSS und Excel herangezogen. Hierfür wurden alle zehn nominal skalierten Aussagesätze (s. Kapitel III.4.3) durch die Angaben der Schüler*Innen kodiert, indem „jeder möglichen Ausprägung eine Zahl zugewiesen wurde“ (Cleff 2015: 23). Die Kategorie ‚weiß nicht‘ wurde dabei als konkrete Antwortkategorie mitberücksichtigt. Durch sie konnte Ergebnisverzerrungen vorgebeugt werden (ebd. & Schnell, Hill, Esser in Mattissek et al. 2013: 84). Da der standardisierte Teil des Fragebogens von allen Schüler*Innen vollständig beantwortet wurde, konnte bei der Auswertung auf die Gesamtanzahl von 148 Fragebögen zurückgegriffen werden. Wahrscheinlich stellte die Form der Befragung eine für die Schüler*Innen angenehme Abwechslung dar, bei welcher sie kognitiv weniger gefordert waren als bei der Beantwortung der offenen Fragestellungen zuvor (Roth & Holling in Mattissek et al. 2013: 78).

Der erste Schritt der Analyse bestand darin, die Häufigkeitsausprägungen zu den einzelnen Variablen bzw. Aussagen zu identifizieren. Dieses Vorgehen kann der deskriptiven Statistik zugeordnet werden, die Verfahren beinhaltet, welche für das Gewinnen weiterer Informationen aus den Grunddaten heraus, genutzt wird (vgl. Cleff 2015: 4f & Mattissek et al. 2013: 98). Da die Messwerte der Daten dem nominalen bzw. ordinalen Skalenniveau zuzuordnen waren und der Forschungsverlauf explorativ und nicht Hypothesen testend angelegt war, begrenzte sich die statistische Auswertung auf die Merkmalsausprägungen bzw. deren (kombinierte) Häufigkeiten. Mit statistischen Maßen konnte auf Grund des Skalenniveaus der Daten nicht gearbeitet werden (vgl. Mattissek et al. 2013: 98ff & 114f).

Eine weitere Vorgehensweise bestand in der Gruppierung der Stichprobe anhand (mehrerer) nominal-skalierten Daten. Um zu erfahren inwieweit sich Merkmale wie Geschlecht und Migrationshintergrund auf die Ausprägung der einzelnen Variablen (Aussagen) auswirken, wurden die verschiedenen Gruppierungen für einen Vergleich einander gegenübergestellt (vgl. Sauerbier 2009: 123ff). Dabei handelte es sich um die Unterscheidung zwischen männlichen und weiblichen Befragten, Befragten mit und ohne Migrationshintergrund sowie die sich daraus ergebenden Kombinationen weibliche/ männliche Befragte mit/ ohne Migrationshintergrund. Mit Hilfe von SPSS wurden Kreuztabellen erstellt, um die gemeinsamen Häufigkeitsausprägungen der abhängigen und unabhängigen Variablen zu identifizieren und der Vergleichsgruppe gegenüberzustellen. Dabei lag der Fokus auf deutlich voneinander abweichenden Häufigkeitsausprägungen zweier Gruppierungen, die unter anderem auch zur Analyse und Interpretation der Ergebnisse aus den geschlossenen Fragen herangezogen wurden.

Für die graphische Darstellung der zweidimensionalen Häufigkeitsverteilungen wurden gestapelte Säulendiagramme in normierter Form verwendet, sodass die prozentuale Aufteilung der Antworten aus beiden Gruppierungen im direkten Vergleich einander gegenüberstehen (s. Kapitel V.1 & vgl. Sauerbier 2009: 150). „Die graphische Darstellung eindimensionaler Verteilungen nominal skalierten Merkmale“ (ebd.: 129) wurde durch Kreisdiagramme visualisiert.

III.5.3 Auswertungsschritt 3 – die Interventionsklasse im Pre-/ Post-Vergleich

Um zu überprüfen, ob und inwiefern die Potenziale, die transkulturelles Lernen laut der theoretischen Überlegungen in Kapitel II.5.3.1.1 bietet, im Rahmen der Intervention genutzt werden konnten, war es zunächst notwendig, die Ergebnisse des Pre-Tests der Interventionsklasse von den Ergebnissen der Gesamtstichprobe zu separieren. Dadurch wurde die Grundlage für den Ergebnisvergleich zwischen Pre-Test und Post-Test sowie den Leitfadeninterviews geschaffen, die Aufschluss über mögliche Verunsicherungen, Widersprüche oder Änderungen des Kultur(raum)verständnisses der beschulten Schüler*Innen geben (s. Abbildung 4). Für einen übersichtlichen und gut erfassbaren Ergebnisvergleich wurden zunächst die quantitativ ausgewerteten Ergebnisse des geschlossenen Fragebogenteils des Pre-Tests zwischen der Gesamtstichprobe und der Interventionsklasse einander gegenübergestellt. Da hierbei nur geringfügige Unterschiede zwischen den einzelnen

Ergebnissen festgestellt werden konnten, werden im Anschluss lediglich jene dargestellt, die Diskrepanzen am deutlichsten aufzeigen.

In einem weiteren Schritt wurden die quantitativ ausgewerteten Ergebnisse des geschlossenen Fragebogenteils des Pre- und Post-Tests der Interventionsklasse miteinander verglichen, um konkrete Anhaltspunkte für mögliche Veränderungen zu ermitteln. Hierbei konnten teilweise deutliche Unterschiede festgestellt werden, die mit Hilfe der qualitativ ausgewerteten Ergebnisse des offenen Fragebogenteils sowie den Leitfadeninterviews weiter ausgewertet und interpretiert wurden. Dabei wurde insbesondere auf Widersprüche in den Aussagen der einzelnen Schüler*Innen hinsichtlich des Raumbezugs und der Verortung von Kultur geachtet. Des Weiteren wurden solche Aussagen aufgegriffen, die Elemente eines transkulturellen Verständnisses beinhalten oder darauf verweisen. Diese Aussagen dienten als Grundlage, die Veränderungen der Kultur(raum)vorstellungen der Schüler*Innen herzuleiten und zu skizzieren.

Um Anhaltspunkte und Hinweise identifizieren zu können, die auf mögliche Veränderungen der Schüler*Innenvorstellungen zu Kultur(raum) nach der Intervention hinweisen, war es zunächst notwendig, die Daten der Interventionsklasse aus dem gesamten Datensatz herauszufiltern. Da die geschlossenen Fragestellungen des Fragebogens für eine erste Übersicht am besten geeignet waren, wurden diese entnommen und von der Gesamtmenge der Daten gesondert ausgewertet. Hierfür wurden erneut die bereits oben beschriebenen deskriptiv-statistischen Merkmalsausprägungen in Form von Häufigkeiten mittels SPSS ausgewertet. In einem zweiten Schritt wurden die geschlossenen Fragestellungen der Post-Erhebung, die nur bei den Schüler*Innen der Interventionsklasse durchgeführt wurde, nach dem gleichen Prozedere ausgewertet und miteinander verglichen. Aufgrund der kurz bevorstehenden Sommerferien und damit verbundenen Sonderveranstaltungen, sowie Krankheitsfällen, war es nicht möglich, die gleiche Anzahl an Schüler*Innen der Interventionsklasse im Rahmen der Post-Erhebung zu befragen. Hierfür standen lediglich 24 Schüler*Innen bereit, wovon vier ein Migrationshintergrund zugeordnet werden konnte. Aufgrund dieser geringen Fallzahl wurde davon abgesehen, gruppenvergleichende Häufigkeitsausprägungen zwischen Schüler*Innen mit und ohne Migrationshintergrund durchzuführen. Insofern wurden lediglich die Merkmalsausprägungen für die gesamte beschulte Klasse der Pre- und Post- Erhebung verglichen und hinsichtlich deutlicher Veränderungen der Werte analysiert. Diese vergleichende Analyse wurde im Austausch mit einer Gruppe von Fachkolleg*Innen durchgeführt und diskutiert. Bemerkenswerte Veränderungen wurden bei einer deutlichen

prozentualen Zu- oder Abnahme der Häufigkeitsverteilung eines Merkmals von über 15% vermerkt. Diese voneinander abweichenden Zwischenergebnisse dienten als Grundlage für den weiteren Auswertungsprozess der empirischen Daten. Die divergierenden Häufigkeitsausprägungen der geschlossenen Fragen von den Schüler*Innen der beschulten Klasse vor und nach der Intervention wurden zur Hilfe genommen, um die teilstrukturierten Interviews zu analysieren.

III.5.4 Auswertungsschritt 4 – leitfadengestützte Interviews

Das Ziel der Auswertung der leitfadengestützten Interviews bestand darin, auf Grundlage der Schüler*Innenäußerungen zu Aspekten der Transkulturalität, Kulturformen und (damit verknüpften) widersprüchlichen Aussagen, mögliche Potenziale des transkulturellen Lernens am Beispiel von Hip-Hop aufzudecken. Neben den Interviews wurden auch die offenen Fragen der Post-Erhebung auf dieselbe Weise in die Auswertung miteinbezogen, da sie ebenfalls wichtige Hinweise auf die genannten Potenziale liefern konnten. Die Schüler*Innenvorstellungen wurden nach der Intervention durch Kategorisierungen „über den Einzelfall hinaus gültig formuliert“ (Gropengießer 2005: 175), um Verallgemeinerungen zuzulassen (ebd.). Dazu wurden alle Interviews inhaltlich-semantisch transkribiert, um eine gute Lesbarkeit herzustellen und den direkten Zugang zum Inhalt zu eröffnen (vgl. Dresing & Pehl 2018: 17ff). Berücksichtigt wurden solche Rezeptionssignale oder Betonungen, die für das Nachvollziehen der Gesprächssituation bedeutend waren. Satzbau und Stil wurden nicht bereinigt (vgl. Gropengießer 2005: 176ff). Zur intersubjektiven Nachvollziehbarkeit wurden alle Interviews vollständig transkribiert. Welche Aussagen der Schüler*Innen als sehr wichtig oder relevant eingestuft werden konnten, um die Forschungsfrage umfassend beantworten zu können, sollte nicht während der Aufbereitung vorweggenommen, sondern zum Zeitpunkt der Auswertung entschieden werden (vgl. Fischer et al. 2016: 26).

Mit Bezug auf das Forschungsinteresse, die möglichen Potenziale des transkulturellen Lernens am Bsp. von Hip-Hop herauszufiltern, wurden die Interviews nach GROPENGEIßER (2005: 180f) in thematisch relevante Bereiche geordnet und zusammengefasst. Bei den thematischen Feldern handelte es sich um *Elemente transkulturellen Kulturverständnisses*, *verschiedene Kulturformen* und generell *widersprüchliche Aussagen* einzelner Schüler*Innen, die auf ein weiteres relevantes thematisches Feld hinwiesen. In einem weiteren Schritt wurde innerhalb der Felder geprüft, ob weitere Widersprüche existieren und Aussagen mit gleicher Bedeutung wurden zusammengefasst (ebd.). Darauf folgend schlägt GROPENGEIßER die Explikation vor, wodurch die Aussagen z.B. anhand hervortretender Charakteristika, Sprache,

Vorstellungsquellen und offenbaren Problemen weiter analysiert und zusammengefasst werden, sodass „Konzepte herauspräpariert und formuliert“ werden können (Gropengießer 2005: 181f). Abschließend werden die „erfassten individuellen Denkstrukturen [...]“ verallgemeinert (ebd.: 183) und als Ganzes betrachtet. Dieses Vorgehen wurde auch an den vorliegenden Texten durchgeführt, sodass vorhandene Muster und Strukturen in der Sinnbildung von Kultur(raum)Vorstellungen nach der Intervention, herausgestellt wurden. Durch das Herausarbeiten der Veränderungen von Alltagstheorien, Vorstellungen, den dazugehörigen Strategien und latenten Sinnkonstruktionen, ließen sich in einem weiteren Schritt die Potenziale transkulturellen Lernens durch Hip-Hop ermitteln. Hinzugezogen wurden dafür auch die dem Leitfaden zugrunde liegenden Fragestellungen (s. Kapitel III.4.5), die notwendig sind, um das Potenzial transkulturellen Lernens durch Hip-Hop aufzeigen zu können. Zur Qualitätsverbesserung der Forschung trägt die Methodentriangulation durch den quantitativ erhobene Datensatz der Studie bei. Auch im letzten Schritt der Auswertung wurden die deskriptiven Häufigkeitsausprägungen der Post-Erhebung mit den Ergebnissen der Leitfadeninterviews verknüpft. Dies diente ebenfalls der Ergebnisexpansion durch gegenseitige Ergänzung sowie deren Überprüfung (vgl. Teddlie & Tashakkori 2010: 33ff; vgl. Kuckartz 2014: 101f).

Die Fachbegriffe Transkulturalität und Glocalität sowie deren sprachliche Abwandlungen, werden in der Ergebnisdarstellung der Post-Studie synonym verwendet. Um Missverständnissen vorzubeugen, wurden die Schüler*Innen ausschließlich mit dem Begriff der Glocalität konfrontiert. Dieser ist aber maßgebend für das theoretische Konzept von Transkulturalität, die sich vornehmlich durch Phänomene translokaler und transnationaler Raumausprägung und deren Verflechtungen definiert (s. Kapitel II.5.3).

III.6 Methodenkritik

Die Kritik an den „klassischen“ Gütekriterien Objektivität, Validität und Reliabilität für die qualitative Forschung beruht unter anderem auf einer notwendigen Entscheidung: Entweder für ein „differenzierte[s] und umfangreiche[s] Kategoriensystem“, das die „inhaltliche Aussagekraft einer Untersuchung steiger[t]“ (Reliabilität), oder aber für der Zuverlässigkeit der Ergebnisse (Validität) (Ritsert zit. in Mayring 2010: 124). Die quantifizierten Darstellungen der Ergebnisse bspw. in Form von Diagrammen implizieren jedoch eine vermeintliche Konsistenz der Befunde auf Grundlage der ‚klassischen‘ Gütekriterien. Deshalb gilt es hervorzuheben, dass die Untersuchungsergebnisse der qualitativ-offenen Datenerhebungen keinen Anspruch auf

Repräsentativität im statistischen Sinne erheben. Sie sollen helfen, leichter Einsicht in die Schüler*Innenvorstellungen nehmen zu können.

Zur Umsetzung der quantitativ-standardisierten Erhebung wurde eine Likert-Skala erarbeitet, die es den Befragten erlaubte, ihre Einstellungen zu Aussagen individuell zu beantworten. Dabei konnten sie unentschieden antworten, oder aber extreme Standpunkte ihrer Vor- bzw. Einstellung deutlich machen (Schnell et al. 2013: 171 & 176 – 180). Als maßgeblicher Kritikpunkt kann aufgeführt werden, dass der multiple und dynamische Terminus Kultur anhand der wenigen Aussagesätze, die als Merkmalsträger dienen, nicht adäquat dargestellt wird. Zudem können die unterschiedlichen Assoziationen der Befragten zu den jeweiligen Aussagen bei der Auswertung kaum berücksichtigt werden. Bspw. kann nur gemutmaßt werden, ob sich in den Aussagen enthaltene Konjunktive, auf die Einstellungen der Schüler*Innen auswirken und welche Ursachen zur Entscheidungsfindung beigetragen haben. Dieser Starrheit konnte jedoch Rechnung getragen werden, indem die Ergebnisse der offenen Fragen zur Ergänzung herangezogen wurden.

Des Weiteren kann Kritik an den Fragestellungen des quantitativ-geschlossenen Teils geübt werden. Hier wurde bereits durch die Formulierung auf die Existenz nationalspezifischer Kulturen aufmerksam gemacht. Es wurden auch keine Fragen zum Aspekt der Transkulturalität gestellt, was vermutlich auch einen Grund darstellt, dass die Ergebnisse deutlich national ausgerichtet sind. Da die Fragen auf den Schüler*Innenaussagen der explorativen Vorstudie basieren, sollte damit gewährleistet werden, dass das Themenfeld nach dem Repertoire der Schüler*Innen abgesteckt wird.

Da es sich bei der vorliegenden Untersuchung auch um eine Interventionsstudie handelt (vgl. Kapitel III.5.3), die nur eine geringe Stichprobenzahl aufweist ($n = 24$), können die Ergebnisse nicht zur Verallgemeinerung herangezogen werden. Insofern muss die kritische Frage gestellt werden, ob dieser Teil der Untersuchung überhaupt repräsentativ ist, da die Intervention nur an einer speziellen Personengruppe mit geringer Fallzahl getestet wurde. Um die Allgemeingültigkeit ein Stück weit zu erhöhen und die resultierenden Effekte aus kleiner Stichprobenzahl und spezifischer Probandengruppe zu minimieren, wurde die Methode der Triangulation gewählt. Um einer Verfälschung der Ergebnisse vorzubeugen (Flick 2011: 11) sowie eine Vertiefung der Ergebnisse zu arrangieren, wurden unterschiedliche Erhebungsmethoden trianguliert. Dabei handelte es sich um die Kombination qualitativ-offener und geschlossen-standardisierter Fragestellungen im Fragebogen sowie der Erhebung ein und desselben Forschungsgegenstandes mittels teilstrukturierter Interviews. Für die Darstellung der

Kultur(raum)vorstellungen aller Befragten wurden die Daten der explorativen Vorstudie hinzugezogen (ebd.: 12). Dadurch konnte die Fallzahl erhöht werden und die Perspektiven von Schüler*Innen eines Gymnasiums in Baden-Württemberg miteinfließen.

Ein weiterer Einflussfaktor auf die Untersuchungsergebnisse bestand in der Art und Weise des Unterrichts. So wurden bspw. mit Hilfe von Hip-Hop Musikvideos aus verschiedenen Ländern, den Schüler*Innen vermittelt, dass Hip-Hop ein globales Phänomen ist. Durch die „landestypischen“ Videos und deren Verortung auf der Weltkarte, kam es zur Reproduktion von Nationalspezifität, die den Schüler*Innen latent vermittelt wurde. Womöglich wirkte sich dies auf die Ergebnisse der Post-Erhebung aus, da nationalspezifische Kulturen in der Vorstellung der Befragten nach wie vor eine große Rolle spielen (s. Kapitel V.2.1). Des Weiteren wurde das vermittelte, alternative Kultur(raum)konzept in den Endergebnissen des Unterrichts, als eine Form von Kultur präzisiert (s. Kapitel III.4.4.2). Damit sollte vermieden werden, dass die Schüler*Innen ihre eigenen Kultur(raum)vorstellungen als falsch oder irrelevant einschätzen. Möglicherweise wurde dadurch die Vorstellung mancher Proband*Innen mitbeeinflusst, für die nach der Intervention verschiedene Kulturformen nebeneinander existieren (s. Kapitel V.2).

Die Erhebungssituation stellte für die Schüler*Innen eine Ausnahmesituation dar. Sie wurden von einer ihnen fremden, außerschulischen Person beobachtet und befragt. Diesem Einflussfaktor wurde im Rahmen des Unterrichts Abhilfe geschaffen, indem die vertraute Lehrkraft die Intervention durchführte. Somit konnten zusätzliche Beobachtungen des Unterrichtsgeschehens erfolgen. Nicht ausgeschlossen werden kann eine Verunsicherung bei manchen Schüler*Innen durch die forschende Person. Während der Durchführung des Interviews waren sie, trotz aller Vorkehrungen (s. Kapitel III.4.5), in ihren Antworten womöglich gehemmt oder eingeschränkt.

Ferner gab es keine Kontrollgruppe wie in klassisch konzipierten Interventionsstudien, die in der geographiedidaktischen Forschung „zur Überprüfung der Effektivität verschiedener [...] didaktischer Konzepte [...] [und] zur Ermittlung des Einflusses [...] auf den Lernerfolg“ herangezogen werden (Hemmer 2012: 14). Das Ziel der Untersuchung stellte nicht das Testen von Unterricht hinsichtlich eines Lernzuwachses dar, sondern fokussierte, wie die Schüler*Innen mit dem neuen Alternativkonzept umgehen, wie sie dieses in ihre Vorstellungen miteinbeziehen und anwenden. Ein zwei-Gruppen-Plan wie ihn HEMMER (2012: 15) vorschlägt, ist in Anbetracht der Tatsache, dass transkulturelles Lernen im (Geographie)Unterricht bislang nicht stattfindet, unpassend. Eine mögliche Alternative

bestünde in der Planung einer Unterrichtseinheit, die transkulturelles Lernen anhand eines anderen Themenschwerpunktes in einer Vergleichsgruppe vermittelt. Dadurch könnten z.B. die möglichen Potenziale, die Hip-Hop als Medium besitzt, noch besser herausgestellt und die Beständigkeit traditioneller Kultur(raum)vorstellungen noch weiter überprüft werden.

IV. UNTERSUCHUNGSERGEBNISSE DER PRE-ERHEBUNG

In diesem Kapitel werden zunächst die Ergebnisse des kulturspezifischen Fragebogenteils aus der explorativen Vorstudie und der Pre-Erhebung zusammengefasst. Dabei werden die Ergebnisse zu den geschlossenen Fragen des Fragebogens, die quantitativ-standardisiert ausgewertet wurden, (teilweise) vorangestellt. Sie bilden die Häufigkeitsverteilungen der Schüler*Innenantworten zu den verschiedenen Fragestellungen ab. Ergebnisse zu den qualitativ-offen gestalteten Fragen des Fragebogens, die qualitativ, aber auch quantitativ ausgewertet wurden, ergänzen die Ergebnisse zu den geschlossenen Fragebogenfragen oder bilden eigenständige Ergebnisaspekte. Das übergeordnete Ziel dieses Ergebniskapitels besteht darin, die verschiedenen Kultur(raum)vorstellungen der befragten Schüler*Innen herauszuarbeiten und dadurch eine Hauptvorstellung abzuleiten, deren Aspekte bei den Befragten mehrheitlich vertreten sind. Die folgenden Forschungsfragen helfen dabei, das übergeordnete Ziel zu erreichen und werden anhand der Ergebnisdarstellungen beantwortet:

1. Welche Rolle spielt die räumliche Dimension bei den Kulturkonzepten der befragten Schüler*Innen?
2. Welche Bedeutungen besitzt Kultur(raum) für die Schüler*Innen persönlich?
3. Wonach bewerten die Befragten Kultur(räume) und wie fallen diese Bewertungen aus?
4. Inwieweit ist ein Grundverständnis von Transkulturalität bei den Befragten bereits vorhanden?
5. Welche Kernkonzepte von Kultur können bei den befragten Schüler*Innen festgestellt werden?
6. In welcher/n Form(en) und Beschaffenheit(en) existiert/en Kultur(en) für die Schüler*Innen und weshalb?

Die Gliederung der Forschungsergebnisse orientiert sich an den wesentlichen Aspekten, die das Kultur(raum)verständnis der Schüler*Innen prägen sowie an der Reihenfolge der genannten Forschungsfragen.

Grundlegend hierfür ist zunächst die Beschaffenheit von Kultur für die Befragten oder die Frage, was sie als Kultur beobachten. Hierzu können die in Kapitel IV.1 & IV.1.1 erläuterten Beobachtungen von Kultur gezählt werden, die Aufschluss über die Beobachtungsform von Kultur(en) durch die Befragten gibt. Was überhaupt als Kultur verstanden wird, stellt einen grundlegenden Teil der Schüler*Innenvorstellungen zu Kultur(raum) dar. Ergänzt wird die

Frage nach der Konsistenz von Kultur für die Schüler*Innen durch Kapitel IV.2 & IV.2.3. Dargestellt und analysiert werden hier die Genese und der Fortbestand von Kultur für die Befragten. Die Ergebnisse dieser Kapitel beantworten die Forschungsfrage a). Darin eingebettet liegen die Ergebnisse hinsichtlich eines (möglichen) transkulturellen Kulturverständnisses (Kapitel IV.2.1). Dieser Ergebnisteil gibt ebenfalls Aufschluss über das Verständnis der Beschaffenheit von Kultur als eine weitere oder alternative Möglichkeit von Vorstellungen zu Kultur und Raum. Gleichzeitig ist dieser Ergebnisteil für das Vorhaben der Arbeit besonders relevant (vgl. Kapitel I.2) und dient zur Beantwortung der Fragestellung b).

Insbesondere spielt die Frage nach Ort und Raum von Kultur(en) in den Vorstellungen der Schüler*Innen eine für den klassisch-geographischen Bezug wichtige Rolle. Die Kapitel IV.3 & IV.3.1 befassen sich mit den Schüler*Innenverortungen von Kultur(en) in unterschiedlichen Raumkontexten und beantworten Fragestellung c).

Die Kapitel IV.4, IV.4.1, IV.4.1.1, IV.5, IV.5.1 & IV.5.2 stellen die Kulturvorstellungen der Schüler*Innen als Referenzsystem dar, mit dessen Hilfe die Befragten ihre alltägliche Umwelt strukturieren und wie sie sich dabei orientieren. Hier spielen insbesondere Vergleiche kultureller Aspekte eine übergeordnete Rolle, die vor allem zur Reproduktion von Identität herangezogen werden. Darin lassen sich Antworten auf die Forschungsfrage d) finden.

Die Kapitel IV.5.3 bis IV.5.3.4 legen die Signifikanz von Kultur für die Schüler*Innen in Form von „kultureller Bildung“ dar. Erläutert wird, unter welchen Bedingungen welche kulturellen Bildungsinhalte „vermittelt“ werden und zu welchen Auswirkungen diese laut den Befragten führen. Auch diese Ergebnisse tragen zur Beantwortung der Fragestellung d) bei.

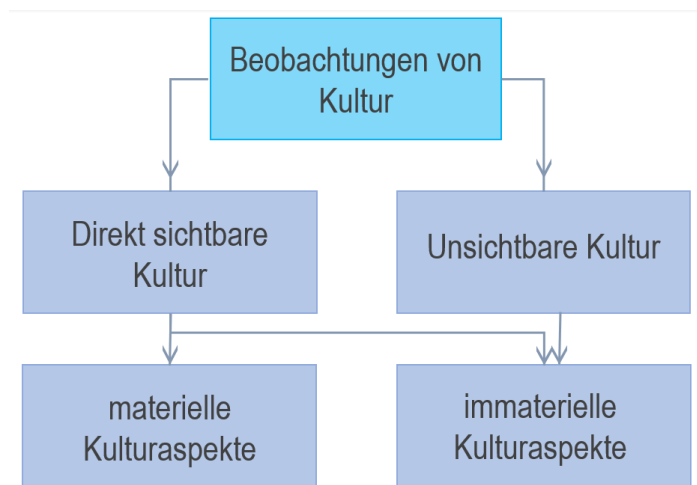
Abschließend wird in den Kapiteln IV.6 bis IV.6.3 erläutert, welche Kulturaspekte von den Befragten wie beurteilt werden und inwiefern Bewertungsunterschiede auftreten. Mit diesen Ausführungen wird die Fragestellung e) beantwortet.

Forschungsfrage f) umfasst alle Teilergebnisse und bezieht sich auf die Hauptvorstellungen der Befragten. Demnach wird sie mit Hilfe der vorangegangenen Fragestellungen abschließend beantwortet.

IV.1. Beobachtungen von Kultur

Alle 251 befragten Schüler*Innen nennen mindestens eine Form der Beobachtung von Kultur. Die Beobachtungsform gibt Aufschluss darüber, welche Art von Kultur(en) die Befragten mehrheitlich wahrnehmen, d.h. was die Schüler*Innen als Kultur verstehen und als solche

beobachten. Abbildung 6 stellt zwei unterschiedliche Beobachtungsformen von Kultur dar. Sie grenzen sich durch die jeweilige Sichtbarkeit von Kultur voneinander ab. Welche Kultur(en) genau beobachtet bzw. wahrgenommen werden, wird im Anschluss erläutert.



*Abbildung 6: Beobachtungen von Kultur durch die befragten Schüler*Innen, eigene Darstellung aus den Ergebnissen der offenen Fragen des Fragebogens.*

Mit großer Mehrheit äußern die Schüler*Innen Beobachtungen von direkt sichtbarer Kultur. Als Beobachtungen von direkt sichtbarer Kultur nennen die Schüler*Innen häufig materielle Aspekte, die permanent vorhanden und damit auch offensichtlich beobachtbar sind. Hierbei handelt es sich um „Essen“, „Kleidung“ (EV28), Bauwerke und Monumente (z.B. „Moscheen, Synagogen, Kirchen“ PT128), die teilweise als Weltkulturgut gelten und damit eine hohe Signifikanz besitzen (EV4), oder eine bestimmte Form der Architektur aufweisen. Des Weiteren nennen die Befragten Gebäude, innerhalb derer Kultur vermittelt wird, die aber auch als Bauwerk selbst Kultur direkt sichtbar machen können. Dazu zählen in erster Linie „Museum, Theater und Kino“ (EV5). Auch materielle Kunst in Form von „Literatur“ und „Gemälde“ (PT24) werden genannt. Alle genannten Formen materieller Kultur wie „anderes Essen“, „Weltkulturerbe“ oder „Architektur“ scheinen für die Befragten bedeutend zu sein und repräsentativ für Kultur zu stehen. Möglicherweise ist für die Schüler*Innen darin auch eine bestimmte immaterielle, kulturelle Handlungsform manifestiert, die dem materiellen, direkt beobachtbaren Teil von Kultur, dessen Bedeutung erst zuweist. Insofern erhält bspw. japanisches Essen seine Bedeutung erst durch die Abgrenzung als „anderes Essen“ und wahrscheinlich die damit verbundene Handlung, wie bspw. das Essen mit Stäbchen (s. EV28). Wie in EV4 geäußert wird, scheinen bestimmte Gebäude oder Bauwerke durch die Verknüpfung mit sozialgesellschaftlichen Praxen, Bedeutung als materielles Kulturartefakt zu erhalten. Hier wird dies explizit in der Zuordnung des Doms als Weltkulturerbe deutlich.

„Auch Essen gehört zur Kultur. Japan hat z.B. ganz anderes Essen als Deutschland“ (EV28).

„Der [Kölner] Dom, Weltkulturerbe“ (EV4).

Unter immaterielle, aber dennoch direkt beobachtbare Aspekte von Kultur fallen „Tänze“ (PT110), „Sprache“ (PT12), „Feiern [Feste]“ (PT110), „Traditionen“ (PT112), „Musikrichtungen“ (PT10), „Kunst“, „Schauspiel“ (EV49), Ereignisse wie das „Oktoberfest [...] [und] in Köln der Karneval“ (PT41) oder auch „Sport“ (PT70). Alle Aspekte werden erst durch menschliche Handlungen aktiv reproduziert und damit durch den Menschen selbst sichtbar gemacht. Auch die Art und Weise des Essens kann in Abgrenzung zu (materiellen) Gerichten (vgl. EV28), hinzugezählt werden.

„Z.B. lebt man in China in einer anderen Kultur als in Deutschland, weil man da [sic] mit Essstäbchen isst“ (EV13).

Für eine Minderheit der Befragten zählt auch das menschliche Aussehen zu kulturellen Aspekten, die Teile sichtbarer Kulturen sind. In Abgrenzung zu den aufgeführten materiellen und immateriellen Aspekten von Kultur, handelt es sich hierbei wahrscheinlich um ein naturalistisches Verständnis von Kultur. Auf Grundlage des Aussehens von Menschen, schließen die Schüler*Innen vermutlich auf deren kulturelle Zugehörigkeit. Gleichzeitig scheint damit eine verallgemeinernde, stereotypisierende Beschreibung einer bestimmten Gruppe möglich zu sein.

„Für mich ist Kultur [...] das typische Aussehen der Kulturen, z.B. Hautfarbe oder Augenfarbe [...]“ (PT32).

„Wenn ich das Wort Kultur höre, denke ich an [...] Schwarze und Ureinwohner“ (PT31).

Auch die in PT31 geäußerte Stereotypisierung, die Vereinheitlichung von Kollektiven als „Schwarze und Ureinwohner“ und deren Gleichsetzung mit Kultur, kann wahrscheinlich auf ein Verständnis zurückgeführt werden, das Kultur mit einer vermeintlichen ‚Menschenrasse‘³⁰ gleichsetzt. Anhand genetisch bedingten Aussehens scheint der Befragte auf ein bestimmtes Kulturkollektiv zu schließen. Das Verständnis von Kultur fußt vermutlich auf der Hautfarbe und der Bezeichnung als indigenes Volk, die wahrscheinlich als naturgegeben und unveränderbar wahrgenommen werden. Auf Grund der Einteilung und Zuordnung durch die

³⁰ Laut der Jenaer Erklärung von 2019 ist das Konzept der sogenannten „Menschenrasse“ biologisch nicht haltbar, sondern entspringt einer gesellschaftlich und politisch gewollten Typenbildung, die auf Grundlage willkürlich gewählter, oberflächlicher Eigenschaften wie Haut-, Haarfarbe oder Schädelformen beruhen. Demnach ist „Das Konzept der Rasse [ist] das Ergebnis von Rassismus und nicht dessen Voraussetzung“ (Fischer et al. 2019: 399).

äußere Erscheinungsform handelt es sich hierbei genau genommen um eine latente rassistische Äußerung.

Beobachtungen unsichtbarer Elemente von Kultur werden deutlich weniger häufig genannt. Dementsprechend scheint Kultur für viele der Probanden in ihrer Umwelt offensichtlich wahrnehmbar zu sein und treten nur teilweise indirekt in Erscheinung. Unter kulturellen Aspekten, die unsichtbar sind, also nicht direkt beobachtet werden können und latent existieren, fallen Äußerungen wie „*Einstellungen*“ (PT110), „*Denkweisen*“ (PT12), „*Werte*“ (EV19), „*Normen*“ (PT143), „*Erziehung*“ (PT120), „*Religion*“ (PT24) oder auch „*Charakter*“ (PT134) (s. Abbildung 6). Diese unsichtbaren sowie immateriellen Kulturaspekte beeinflussen sich untereinander, sind voneinander abhängig und wirken sich teilweise unbewusst auf Gruppen oder Einzelpersonen aus. Dementsprechend können „*Erziehung*“, „*Einstellung*“ und „*Denkweisen*“ von Wertesystemen und Normvorstellungen beeinflusst werden, die in einem Kollektiv Gültigkeit besitzen. Die Mehrheit der befragten Schüler*Innen scheint diese Zusammenhänge nicht zu erkennen. In ihren Äußerungen weisen sie häufig auf offensichtliche kulturelle Aspekte hin (bspw. in Form von Lebens- und Verhaltensweisen), die Unterschiede zwischen Kulturen für sie sichtbar machen (z.B. EV25). Inwieweit sie diese Unterschiede auf unsichtbare Kulturaspekte (bspw. Normen und Werte) zurückführen und eine Verbindung dazu herstellen, ist bei den Befragten unterschiedlich.

„[Kultur kann] Kunst in Form von Tanz, Gesang und Malerei sein oder die Art wie man sich kleidet. Ebenso kann man den kulinarischen Aspekt beachten. Dies sind aber oberflächliche Aspekte, denn es gibt sicherlich Sitten und Charakterzüge, die äußerlich nicht sichtbar sind“ (PT134).

PT134 macht neben den sichtbaren Beobachtungen von Kultur auch auf die unsichtbaren Aspekte von Kultur aufmerksam. Hier scheint die Vorstellung der Unterscheidung zwischen direkt sichtbaren und unsichtbaren Kulturaspekten gegeben zu sein, denn laut des Schülers existieren „*oberflächliche Aspekte*“ sowie „*nicht sichtbar[e]*“ Aspekte von Kultur. Jedoch scheint kein direkter Zusammenhang zwischen den beiden Beobachtungsebenen für den Befragten zu bestehen. Dementsprechend beeinflussen sich sichtbare und unsichtbare Kulturaspekte hier nicht.

„Traditionen, Bräuche, ‚eigenes‘ von einem Land z.B. Essen das typisch ist, Musik, Kleidung [...] in einem anderen Bezug kann es für mich bedeuten, dass man Werte hat, an denen man festhält, oder auch Regeln, an die sich jeder hält“ (EV19).

Auch EV19 nennt neben offensichtlichen auch unsichtbare Aspekte von Kultur. Beide kulturellen Aspekte scheint der Befragte nicht miteinander in Verbindung zu bringen. Kultur als Werte- und Normsystem wird abgegrenzt zu sichtbaren Kulturaspekten, da der Schüler Kultur hier auf eine andere Art und Weise definiert. Dementsprechend wird ein Rückschluss sichtbarer Beobachtungen von Kultur auf verborgene kulturelle Aspekte wahrscheinlich nicht vorgenommen.

Dagegen bringen drei weitere Schüler*Innen direkt sichtbare und unsichtbare Kulturaspekte miteinander in Verbindung.

„Kulturen können Musikrichtungen sein, verschiedenes Essen und auch die Verhaltensweise der Menschen durch ihre jeweilige Religion“ (PT154).

PT154 schlussfolgert, dass Religion als kultureller Aspekt Einfluss nimmt auf direkt beobachtbare Formen von Kultur, wie Lebens- und Verhaltensweisen. Insofern scheint für diesen Schüler eine Verbindung zwischen beiden Beobachtungsebenen zu bestehen, die sich gegenseitig beeinflussen.

Neben den verschiedenen Beobachtungsebenen von Kultur, unterscheiden die Schüler*Innen kulturelle Aspekte auch durch die Zuordnung zur eigenen, bekannten Kultur oder zu einer für sie fremden, ‚anderen‘ Kultur³¹. Unter Berücksichtigung von Mehrfachnennungen wurden mit 106 Äußerungen kulturelle Aspekte mehrheitlich im Kontext von ‚Fremdkulturen‘ genannt. Die Anzahl der Äußerungen kultureller Aspekte, die der ‚Eigenkultur‘ zugeordnet wurden, beträgt 49 und fällt deutlich geringer aus. Somit stellt Kultur für die Schüler*Innen vermehrt das ‚Andere‘ dar oder beinhaltet dieses. Insofern scheinen insbesondere solche kulturellen Aspekte wahrgenommen zu werden, die auf Grund ihrer ‚Andersartigkeit‘ hervortreten und in Abgrenzung zu ‚Eigenkultur‘ möglicherweise als etwas Exotisches verstanden werden. Die ‚Eigenkultur‘ wird vermutlich auf Grund der eigenen Zugehörigkeit und der Vertrautheit mit eigenkulturellen Aspekten als konventionell und wenig spektakulär gesehen. Dementsprechend fällt die Anzahl der Nennungen deutlich kleiner aus.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass die befragten Schüler*Innen insbesondere sichtbare kulturelle Aspekte nennen, die Kultur für sie ausmachen. Äußerungen, die sich auf unsichtbare Aspekte von Kultur beziehen, bilden die Minderheit. Dementsprechend scheinen

³¹ Im weiteren Verlauf der Erläuterungen werden hierfür die in der Literatur gängigen Begriffe ‚Fremdkultur‘ und ‚Eigenkultur‘ verwendet.

die meisten Schüler*Innen Kultur als materiell vorhanden zu verstehen, oder als immaterielle Aspekte, die in Abhängigkeit zur menschlichen Handlungspraxis stehen und durch diese reproduziert werden (s. Abbildung 6). Einzelne Proband*Innen ziehen durch Zusammenhänge zwischen unsichtbaren und sichtbaren Kulturaspekten, Rückschlüsse auf die Religion (s. PT154). Andere Befragte scheinen keine Zusammenhänge zwischen sichtbaren und unsichtbaren Aspekten von Kultur zu erkennen. Sie nennen beide Beobachtungsebenen, stellen aber keine Verbindung zwischen den Aspekten her.

Kulturelle Aspekte, die die Schüler*Innen nennen, beziehen sich mehrheitlich auf einen ‚fremdkulturellen‘ Kontext. In Abgrenzung zur ihnen bekannten ‚Eigenkultur‘, scheinen sie insbesondere sichtbare, kulturelle Aspekte mit etwas ‚Anderem‘, Fremdem oder Exotischem in Verbindung zu bringen.

IV.1.1 Interpretation der Ergebnisse – (fremde) Kulturen als „Eisberg-Modell“

Die aufgezeigten Ergebnisse lassen sich auf das „Eisberg-Modell“ von Kultur nach Hall (1976) und Weaver (1986) beziehen. Darin werden unterschiedliche Ebenen von Kultur beschrieben, die zum einen deutlich wahrnehmbar an der Oberfläche liegen, zum anderen unsichtbar und nicht direkt wahrnehmbar unterhalb der Oberfläche liegen. Da hier die Anzahl der sichtbaren Kulturaspekte gegenüber den unsichtbaren überwiegt, scheint das Eisberg-Modell durch die Proband*Innen bestätigt zu werden. Ebenfalls erkennen viele der Schüler*Innen keinen direkten Zusammenhang zwischen den unsichtbaren und sichtbaren Kulturaspekten, sodass das Wissen über und Verständnis für die sichtbaren ‚fremdkulturellen‘ Aspekte unzureichend ist und negative Bewertungen verursacht (siehe unten PT177). Dass Kultur(en) für die meisten Schüler*Innen ‚die Anderen‘ sind, steht neben der Wahrnehmung deutlich sichtbarer ‚fremdkultureller‘ Aspekte, wahrscheinlich auch in Abhängigkeit zur eigenen, als normativ verstandenen und westlich geprägten Vorstellung der Lebenswelt. Dieses Verständnis wirkt als Norm und Richtwert, nach welchem die eigene Lebensweise als angemessen erscheint. Andere Lebensweisen werden auf Grund ihrer Eigentümlichkeit als weniger angemessen aufgefasst. Dies verdeutlicht auch PT177. Für ihn erscheint die asiatische Kultur im Vergleich zur ‚Eigenkultur‘ als ungewöhnlich. Wahrscheinlich wird ‚Fremdkultur‘ durch diese Eigentümlichkeit auch hervorgehoben und als (besondere) Kultur identifiziert. Die Hervorhebung des ‚Anderen‘ als Kultur beinhaltet bei manchen Schüler*Innen auch eine explizite Bewertung. Ausgehend von der eigenen, als adäquat bewerteten Lebensweise, beurteilen PT71 und PT7 andere sichtbare Kulturaspekte als weniger wertvoll. PT71 stellt durch

einen Passivsatz die eigene Person in den Hintergrund, rückt das Geschehen dabei in den Vordergrund und versucht so vermutlich das Meinungsbild einer breiten Masse darzustellen. Damit kann sich der Schüler einer möglichen Kritik an seiner Äußerung entziehen. Es scheint, als sei er sich über mögliche Folgen solcher Äußerungen im aktuellen gesellschaftlichen Diskurs im Klaren. PT7 empfiehlt zudem die Anpassung an sein Kulturverständnis, welches er als adäquat und sinnvoll versteht. Solche Auffassungen fußen wahrscheinlich auf etablierten Eurozentrismen, die eine Hegemonie des Westens bewirken und gegenüber ‚Fremdkulturen‘ voreingenommen sind.

„[...] da wir ja sowieso nicht so eine komische andere Kultur haben (z.B. Asien)“ (PT177).

„Kulturen werden oft mit Ländern wie Indien, Afrika verbunden. Diese leben meist nicht modern wie USA oder Europa und orientieren sich nach ihren Vorfahren“ (PT71).

„Trotzdem sollte man seine Kultur auch an die Neuzeit anpassen und nicht mehr wie im Mittelalter leben (z.B. sollten Frauen keine Kopftücher tragen müssen, auch wenn sie es mit ihrer Religion gerechtfertigen [sic])“ (PT7).

Wie ‚Fremdkulturen‘ im Vergleich zur ‚Eigenkultur‘ bewertet werden, greift Kapitel IV.6.1.1 auf.

IV.2 Entstehung und Fortbestand von Kultur

Für die meisten der befragten Schüler*Innen trägt in erster Linie die Geschichte zum Bestand von Kultur bei. Sie verstehen Kultur als andauernd und kontinuierlich vorhanden, das bedeutet unbeeinflusst vom Faktor Zeit. Kultur setzt sich für sie aus historisch begründeten Lebens- und Handlungsweisen zusammen, die stetig reproduziert werden und dadurch aus der Vergangenheit in die Gegenwart übertragen werden. Für einige Schüler*Innen ist zudem wichtig, dass Kultur als historisch begründete Lebens- und Verhaltensweise in der Zukunft beibehalten wird. Dementsprechend ist für viele Befragte die gleiche Kultur sowohl in der Vergangenheit als auch Gegenwart und Zukunft vorhanden.

Abbildung 7 stellt die Vorstellung vieler Schüler*Innen über den Ursprung und den Fortbestand von Kultur als Zusammenschau in chronologischer Reihenfolge von links nach rechts dar. Ausgehend vom Ursprung von Kultur, der in der Vergangenheit liegt, wurde und wird Kultur kontinuierlich weitergegeben. Das Ziel liegt darin, historisch bedingte Kultur gegenüber von Einflussfaktoren (wie bspw. aktuelle Migrationsereignisse vgl. EV12 untenstehend) zu erhalten.

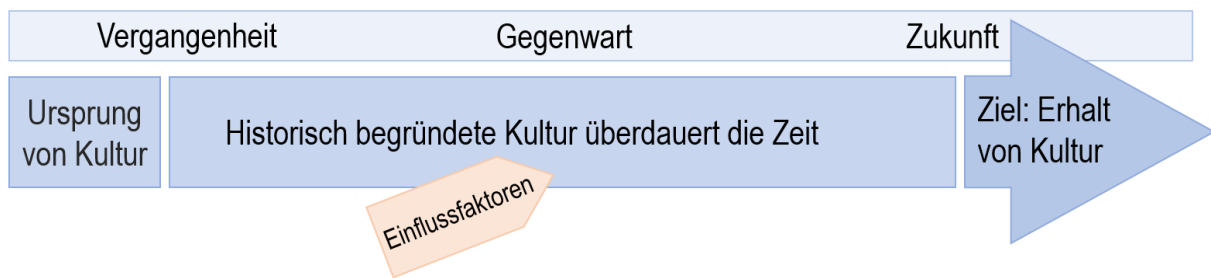


Abbildung 7: Entstehung und Fortbestand von Kultur bei den Schüler*Innen, eigene Darstellung aus den Ergebnissen der offenen Fragen des Fragebogens.

Da viele Schüler*Innen unter Kultur etwas Althergebrachtes verstehen, liegt wahrscheinlich auch der Ursprung von Kultur für die Mehrheit der Befragten in der Vergangenheit. Vereinzelt äußern die Proband*Innen einen für sie konkreten Ursprung von Kultur.

„Kultur beginnt für mich ab dem Zeitpunkt, an dem zum ersten Mal Werkzeuge benutzt wurden“ (EV18).

„Kulturen sind oftmals etwas sehr altes [sic], was es so lange gibt wie Menschen miteinander leben“ (PT44).

In beiden Zitaten liegt die Entstehung von Kultur in der Vergangenheit und ist an das Dasein des Menschen und seine Handlungen geknüpft. Dadurch scheint Kultur für beide Schüler*Innen in Abgrenzung zur Natur zu stehen und ist Teil des Menschseins. PT44 bezieht sich mit „Kulturen“ möglicherweise auf Nationen, da deren Existenz, nach seinem Verständnis, mit dem Zusammenleben von Menschen verknüpft ist. Des Weiteren existieren Äußerungen, die die Entstehung von Kultur nicht intentional gesteuert verstehen. Möglicherweise geht PT24 davon aus, dass die Entstehung von Kultur in der Natur des Menschen liegt und dadurch instinktiv entsteht. Die Existenz des Menschen scheint dementsprechend auch hier ausschlaggebend für die Entstehung von Kultur zu sein.

„Ich denke nicht [,] dass Kultur zu einem bestimmten Zweck entstanden ist, sondern von alleine entstanden ist“ (PT24).

Geschichte (PT112 & PT33) oder historisch begründete, kulturelle Aspekte, wie bspw. Traditionen (PT92) wie auch folkloristische Tänze (PT60), werden hier als wichtige Bestandteile von Kultur(en) verstanden. Dabei verorten die Befragten Kultur häufig in einem nationalstaatlichen Raum.

„Für mich drückt sich Kultur in der Geschichte eines Landes aus“ (PT112).

„Z.B. was in früherer Zeit typisch war oder was genau in diesem Land besonders war das ist Kultur“ (PT33).

„Kultur ist für mich [,] wenn man z.B. spezielle Traditionen im Heimatsland [sic] hat und man sie weiterführt“ (PT92).

„[...] ich selber [tanze] Folklore und dort geht es auch um verschiedene Nationalitäten und jeder kann sozusagen den Tanz seiner Kultur tanzen“ (PT60).

In den aufgelisteten Zitaten wird die Geschichte einer Nation oder eines Staates (s. Kapitel IV.3) als maßgeblich für die Entstehung von Kultur genannt. Insofern scheint Kultur für diese Befragten in Abhängigkeit zu Nationen zu stehen und durch die spezifische Landesgeschichte geformt zu werden (PT112 & PT33). Auch PT92 versteht unter Kultur nationalspezifische Traditionen, die wahrscheinlich auf Grund ihrer Vertrautheit das Gefühl von Heimat beinhalten und auf einen Nationalraum bezogen werden. Möglicherweise wirken kulturelle Aspekte wie Traditionen als authentische Bestandteile eines Nationalraumes.

Die Weitergabe und Überlieferung gesellschaftlicher Konventionen und Gepflogenheiten wie bspw. Traditionen als Bestandteile von Kultur(en), über eine lange Zeit hinweg, benennen insgesamt 17 von 134 Schüler*Innen explizit. Für sie bleibt historisch begründete Kultur bestehen und überdauert die Zeit, indem sie von Generation zu Generation weitergegeben wird (s. Abbildung 7). Für den Rest der Schüler*Innengruppe besteht Kultur aus historischen Aspekten (z.B.: „Eine Verbindung an bereits Vergangenes (z.B. Kirchen aus älterer Zeit oder Gedenkstätten“ EV43).

„[Kultur ist] Etwas [,] was über Generationen weitergegeben wird. Etwas [,] was immer gleich ist (0815) [...] Etwas womit Kinder von klein an aufwachsen“ (EV8).

„Kultur ist auch die Tradition eine Sprache über Generationen am Leben zu erhalten“ (EV40).

Kultur scheint für diese Befragten statisch und unveränderbar zu sein. Dieses Kulturverständnis scheint für EV8 einem allgemeingültigen und festgelegten Muster zu entsprechen. Im Sinne von „0815“ (EV8) kann dieses Verständnis möglicherweise als gleichförmiges, beständiges Muster verstanden werden, das unspezifisch ist und Kultur als etwas Alltägliches begreift. Gleichermäßen kann Statik auch für ein dauerhaftes und geregeltes Vorkommen von Kultur stehen, das vorhersehbar und verlässlich ist. Indem bereits junge Generationen damit in

Berührung kommen, scheint das Ziel, historisch entstandene Kultur(en) zu erhalten (s. Abbildung 7), laut der Schüler*Innen erreichbar zu sein (EV40).

„Zudem ist Kultur auch teilweise auch sehr lange [sic] und ist somit ein Teil von der Geschichte und sollte bewahrt werden“ (PT11).

Auch PT11 nennt den Erhalt von Kultur als zukünftiges Ziel. Womöglich wird Kultur hier als Teil der Nationalgeschichte verstanden, sodass für den Schüler vermutlich auch identitätsstiftende Aspekte an historisch bedingte Kultur geknüpft sind. Damit besitzt Kultur eine große Relevanz (s. Kapitel IV.6). Die Sicherung ihres Fortbestehens scheint ausschlaggebend für die Identitätsbildung von Personen zu sein (s. Kapitel IV.4, IV.4.1 & IV.4.1.1). Mit Hilfe von zeitlich resistenten, gleichförmigen Kulturaspekten, bleiben bereits eingespielte, traditionell wertvolle Identifikationsprozesse erhalten, die Einzelpersonen Zugehörigkeiten und damit Rückhalt bieten.

Einflussfaktoren, die sich aktuell oder auch zukünftig auf historisch bedingte Kultur auswirken, äußern Schüler*Innen nur vereinzelt (s. Abbildung 7). Dabei handelt es sich um politische und sozialgesellschaftliche Ereignisse, die die Beständigkeit der historischen Kultur scheinbar ins Wanken bringen. Dazu zählen unter anderem Migrationen, wie bspw. die große Flüchtlingswelle aus der Nahost-Region 2015, auf die EV12 indirekt Bezug nimmt.

„[Kultur] entsteht meistens durch eine Anhäufung von Traditionen. Viele Menschen haben Angst davor, dass ihre Kultur durch die Menschen mit anderen Kulturen ‚verunreinigt‘ wird, dies äußert sich z.B. in ‚Pegida‘ aufmärschen [sic] [...]“ (EV12).

Laut der Schüler*Innenaussage scheint das Fortbestehen der historisch bedingten ‚Eigenkultur‘ für andere Menschen durch das Auftreten von ‚Fremdkulturen‘ nicht mehr gewährleistet zu sein. Durch das Auftreten von ‚Fremdkulturen‘ innerhalb historisch gewachsener ‚Eigenkultur‘, befürchtet die Mehrheit der Angehörigen den Verlust ihrer Identitätsgrundlage. Letztere scheint auf Grund ihrer historischen Wurzeln unabdingbar für die Existenz der ‚Eigenkultur‘ zu sein. Zudem scheint die Auffassung verbreitet zu sein, dass Kulturen als homogene Einheiten existieren, die durch ‚Fremdkulturen‘ als bedroht betrachtet werden. PT151 benennt Wissenschaft und Forschung als weitere Einflussgrößen auf historische Kulturen.

„Außerdem kann man durch das Ausüben seiner Kultur enger in seiner Nationalität sein oder sich von der modernen Welt zurück zu alten Generationen begeben. [...] Ich finde jedoch manche Rituale übertrieben oder schlecht: Für manche Sachen gibt es inzwischen

wissenschaftliche oder medizinische Erkenntnisse und man sollte von gewissen alten Ritualen, die durch Unwissenheit entstanden sind, loslassen“ (PT151).

Historisch begründete Kultur wird von PT151 ambivalent betrachtet. Vermutlich wird sie einerseits wertgeschätzt, da durch das Rückbesinnen auf althergebrachte Traditionen, eigenkulturelle Aspekte reproduziert werden können, die identitätsstiftende Auswirkungen mit sich bringen. So scheint die Bestätigung der nationalen Zugehörigkeit gewährleistet zu sein, indem traditionelle und nationalspezifische Lebensweisen aufgerufen werden. Manche historisch begründeten, kulturellen Aspekte werden aber auch kritisiert. Da diese mit dem wissenschaftlichen Fortschritt postmoderner Gesellschaften nicht mehr vereinbar zu sein scheinen, gelten sie laut des Schülers als überholt.

Einzelne Schüler*Innen besitzen aber auch die Vorstellung, dass durch die Kombination räumlicher Nähe und politischer oder sozialgesellschaftlicher Entscheidungen und Ereignisse, kulturelle Gemeinsamkeiten geschaffen werden. EV28 nennt neben der räumlichen Nähe zueinander, die Europäische Union als Grund, weshalb Nationen heute eine ähnliche Kultur besitzen.

„Länder, die nah beieinander liegen, haben z.B. eine ähnliche Geschichte (Krieg) oder gehören dem gleichen Bund (EU) an und haben aufgrund dessen auch eine ähnliche Kultur“ (EV28).

Möglicherweise versteht der Schüler die Europäische Union als eine Art Nationalstaat, der durch räumliche Nähe entsteht und der durch sozialgesellschaftliche Ereignisse gemeinsame Erfahrungen sammelt. Widersprüchlich zum Verständnis, dass räumliche Nähe eine ähnliche Kultur hervorbringt, stehen Nationen wie bspw. die USA. Möglicherweise besitzt diese Nation, dem Verständnis des Schülers nach zu urteilen, eine ähnliche Kultur wie die EU. Dementsprechend scheint das Kulturverständnis des Schülers keinerlei Globalisierungsaspekte zu beinhalten, sondern beruht möglicherweise auf einem traditionellen Verständnis des Nationalraumes als Container. Diese scheinen für den Befragten nebeneinander zu existieren und Kultur zu beinhalten. Insofern scheint historisch begründete, traditionelle Kultur nie vollständig ablegbar zu sein, wie auch PT74 deutlich macht.

„Kultur kann sich verändern, es wird aber immer noch etwas vom Ursprung erhalten sein“ (PT74).

Veränderungen von Kultur werden hier als möglich verstanden, doch bleibt Kultur stets in ihrem Fundament bestehen und scheint grundlegende, alte und historisch verwurzelte Aspekte nie ganz zu verlieren.

Im Gegensatz dazu steht Kultur für eine Schülerin auch in Abhängigkeit zu individueller Lebensweise und wird dadurch geprägt.

„Kultur gibt es in verschiedenen Nationen, Städten und z.B. bei sog. Subkulturen. Kultur äußert sich in [...] der Kommunikation mit meinen Freunden und was ich z.B. koche oder mir an Musik anhöre“ (PT139).

PT139 macht deutlich, dass auch aktuell geprägte Kulturen existieren, die in der individuellen Gestaltung der eigenen Lebensweise sichtbar werden. Insofern scheint Kultur hier als etwas verstanden zu werden, worauf die Einzelperson selbst Einfluss hat und zwischen den verschiedenen Kulturen wählen kann. Möglicherweise beruht das zugrunde liegende Kulturkonzept auf einem dynamischen Verständnis von Kultur, das als wandelbar wahrgenommen wird.

Resümierend kann festgehalten werden, dass die Schüler*Innen Kultur mehrheitlich als etwas Altes, historisch Begründetes verstehen, das an das Menschsein gebunden ist. Teilweise ist historisch bedingte Kultur für die Befragten auch an nationalstaatliche Grenzen geknüpft. Durch das generationenübergreifende Weitergeben kultureller Aspekte, existiert Kultur laut der Proband*Innen als zeitliches Kontinuum, das vor äußeren Einflussfaktoren und damit auch vor Veränderungen bewahrt werden sollte, um bestehen zu bleiben. Nur einzelne Befragte verstehen Kultur als dynamischen Prozess, der Veränderungen unterliegt und nicht statisch existiert.

IV.2.1 Transkulturelles Kulturverständnis

Keiner der Befragten äußert die Vorstellung und das Verständnis von Kultur als vollständig transkulturelles Konzept. Insgesamt nennen 13 der insgesamt 251 befragten Schüler*Innen direkt oder indirekt Ansätze eines transkulturellen Denkens bzw. transkulturellen Verständnisses von Kultur. Dabei verstehen sie Kultur selbst nicht zwingend als dynamisch, sondern betrachten die eigene, individuelle Kultur als frei wählbar, indem zwischen einzelnen, wahrscheinlich feststehenden Kulturen und deren unterschiedlichen kulturellen Aspekten, gewählt werden kann.

„[Kultur ist] Eine Lebensart und bestimmte Verhaltensweisen nach gewissen Vorgaben. Jedoch für jeden frei wählbar und ohne Zwang“ (PT91).

„Man kann seine eigene Lebenskultur entwickeln/ haben oder einer Kultur nachgehen, die für verschiedene Orte auf der Welt typisch sind [sic]. Außerdem kann man völlig frei entscheiden welcher Kultur man angehören möchte“ (PT26).

Laut PT91 & PT26 verfügt jede Einzelperson über die Entscheidungsfreiheit, kulturelle Zugehörigkeit selbst wählen zu können. Insofern scheinen Kulturen für diese Schüler als permeable Container zu existieren, deren Zugehörigkeit gewählt werden kann. Kulturelle Identität wird damit als flexibel wahrgenommen und scheint individuell aufgenommen oder auch abgelegt werden zu können. Somit besteht die Möglichkeit, dass die eigene Kultur durch verschiedene Kulturen, unabhängig von deren räumlichen Ursprung, geprägt ist (s. Kapitel IV.3.4). Möglicherweise ist die Vorstellung von räumlich verankerten Aspekten kultureller Identität, wie bspw. die nationale Herkunft von Personen, bei diesen Schüler*Innen flexibler (s. Kapitel IV.3).

„Ich halte mich nicht an Traditionen [...] Ich suche mir ein bisschen meinen eigenen Weg... Und vermische einige kulturelle Aspekte, welche nicht zu ‚meiner‘ Kultur gehören“ (PT197).

PT197 macht deutlich, dass er über die eigene Kulturpraxis entscheidet. Der Befragte wählt selbst Elemente aus unterschiedlichen Kulturen und stellt sich damit seine eigene Kulturpraxis zusammen, die womöglich auch seine eigne kulturelle Identität erzeugt (s. Kapitel IV.3.4). Dabei bezieht er sich nicht explizit auf seine nationale Herkunft.

Daneben nennt ein Schüler auch Gemeinsamkeiten zwischen verschiedenen Einzelkulturen, da einzelne kulturelle Aspekte miteinander übereinstimmen.

„Alle Kulturen unterscheiden sich. Jedoch haben viele Kulturen auch etwas gemeinsames [sic], der Gott, das Essen oder anderes, das veranschaulicht, dass jeder anders ist“ (PT73).

Trotz des Hinweises auf Gemeinsamkeiten scheinen Unterschiede zwischen Kulturen hier von großer Bedeutung zu sein. Als Beispiele für geteilte kulturelle Aspekte werden Glaube und Kulinarisches herangezogen. Womöglich werden diese Beispiele von dem Schüler in einem transnationalen Raumkontext verortet und Nationalgrenzen nicht als limitierender Faktor für deren Vorkommen verstanden. Bereits durch ihre Bezeichnung repräsentieren Weltreligionen global praktizierte Glaubensrichtungen. Möglicherweise werden sie auf Grund ihres globalen Vorkommens als transnationaler Kulturaspekt geäußert. Gleichzeitig zieht der Befragte die transnationalen Kulturaspekte heran, um deutlich zu machen, dass sie Personen auch voneinander unterscheiden können. Dementsprechend scheint der Effekt der Existenz transnationaler Gemeinsamkeiten die Abgrenzungs- und Differenzierungsmechanismen zwischen Einzelkulturen und Einzelpersonen nicht zu überdecken. Wahrscheinlich bleiben für PT73 trotz kultureller Gemeinsamkeiten auch viele kulturelle Unterschiede bestehen.

Drei der 13 Schüler*Innen verstehen Kultur als dynamisch und wandelbar, indem sich unter anderem verschiedene Kulturen gegenseitig beeinflussen oder neue Kulturen erzeugen.

„Jede Nation hat seine eigene Kultur entwickelt über eine gewisse Zeit und das verbindet. Wenn mindestens zwei Kulturen aufeinander treffen [sic], kann es sein, dass es eine ganz neue Kultur gibt. Das macht eine Nation aus“ (PT116).

„Kultur entwickelt sich immer weiter und überall in unterschiedliche Richtungen“ (EV15).

PT116 versteht das Zustandekommen einer neuen Nation bedingt durch die Fusion zweier heterogener Kulturen, die erneut eine nationalspezifische Kultur repräsentieren. Zwar scheint es sich dabei um Kultur als hybrides, menschengemachtes Konstrukt zu handeln („Jede Nation hat seine eigene Kultur entwickelt“), jedoch wird diese wieder als homogen und von anderen Kulturen als abgrenzbare Nationalkultur eingesetzt. In diesem Sinne scheinen sich Kulturen zu entwickeln, jedoch bringen sie laut dem hier geäußerten Verständnis lediglich neue homogene Nationalkulturen hervor. Der nationalstaatliche Bezug von Kultur repräsentiert wahrscheinlich ein Kulturverständnis, das von einer innerstaatlichen, kulturellen Homogenität ausgeht. EV15 äußert in seinen weiteren Ausführungen ebenfalls einen deutlichen nationalstaatlichen Bezug von Kultur. Davon ausgehend scheint dieser Schüler kulturelle Entwicklung auf einen nationalstaatlich begrenzten Raum zu beziehen. Insofern werden Kulturen als dynamisch aufgefasst, jedoch nur innerhalb vorgegebener, nationaler Grenzen.

Einige der befragten Schüler*Innen denken, dass Einzelpersonen selbst und frei drüber entscheiden, welche kulturellen Aspekte sie in ihre Kulturpraxis aufnehmen und damit verschiedenen Kulturen angehören. Dies bekräftigt auch PT55.

„Man kann sich selbst in einem Mix aus verschiedenen Aspekten von unterschiedlichen Kulturen wiederfinden“ (PT55).

Weiterhin scheinen sich Veränderungen und Entwicklungen innerhalb nationalräumlich begrenzter Kulturen abzuspielen. Dieser Wandel wird ebenfalls als dynamisch aufgefasst, lässt Kultur jedoch als in sich geschlossene, national gebundene Einheit bestehen. Ein transkulturelles Verständnis, das Kultur als transnational, hybrid und im Wandel begriffen erkennt, scheint bei den Schüler*Innen nicht vertreten zu sein.

IV.2.2 Interpretation der Ergebnisse – Antike Nationalkultur vs. Transkulturalität

Das Bestreben von Nationen, nationalstaatliche Kulturen zur Stärkung von nationalstaatlichen Identitäten zu schaffen, wird erst seit Mitte des 19. Jahrhunderts umgesetzt (Eagleton 2009: 22). Insofern ist die Vorstellung, dass Kultur in Abhängigkeit zu Nationalstaaten steht, keineswegs antik. Davon weicht das Verständnis vieler Schüler*Innen, die historisch begründete Kultur mit nationalstaatlicher Kultur gleichsetzen, ab (s. Kapitel IV.3). Für sie stellen Nationalstaaten wahrscheinlich einen Auslöser der Entstehung von Kultur dar. Möglicherweise ist für viele der Befragten Kultur ohne Nationalstaat inexistent.

Zwischen dieser Vorstellung zur Entstehung bzw. zum Fortbestand von Kultur und den aktiv gelebten (Jugend)Kultur(en) der Schüler*Innen, wie bspw. dem sehr häufig vertretenen und beliebten Hip-Hop (s. Kapitel I.1 & II.6), bestehen kaum Berührungspunkte. Die Befragten scheinen keinerlei Bewusstsein für ihre eigene Kulturpraxis zu besitzen, die Kultur selbst hervorbringt und aktuell geprägt ist (s. Kapitel II.5.3). Auf Grund fehlenden Wissens über das eigene Generieren von Kultur, scheint dies für die Schüler*Innen in keinem Widerspruch zu einem nationalstaatlich bedingten Verständnis von Kultur zu stehen. Möglicherweise existieren für die Befragten verschiedene Kulturen, die nicht nur in Form nationalstaatlich bedingter Einzelkulturen bestehen, sondern auch als historisch begründet, oder als aktuelle Jugendkultur, wie bspw. dem Hip-Hop. Davon ausgehend scheint die Vorstellung der Schüler*Innen von Kultur mehrdimensional zu sein (vgl. Kapitel IV.2 & IV.2.1).

Nur vereinzelt greifen die Befragten Veränderungsprozesse von Kultur auf (vgl. Kapitel IV.2.1). In diesen Äußerungen wird die Heterogenität der Gesellschaft in welcher die Schüler*Innen leben, deutlich. Menschen mit Migrationshintergrund und ihren ‚anderen‘ Lebens- und Verhaltensweisen, stellen für einige Befragte wahrscheinlich keine Ausnahme dar. Sie sehen eine heterogene Gesellschaft als Chance für Nationen („*Des Weiteren kann es für ein Land wie z.B. Deutschland auch von Vorteil sein, wenn es dort viele Kulturen gibt*“ PT30) und scheinen auf Grund des Ausübens dieser, ein persönliches Interesse daran zu haben (siehe oben PT139). Dementsprechend scheint die Mehrheit der Schüler*Innen gegenüber ‚Fremdkulturen‘ positiv eingestellt zu sein. Einige Befragte betrachten die freie Wahl zwischen verschiedenen (fremd)kulturellen Aspekten und deren Praxis, als individualisierend (siehe oben PT26 & PT197). Damit bauen sie sich wahrscheinlich ihre eigene und persönliche Identität auf.

Transnationale kulturelle Aspekte sowie das Entstehen neuer Kulturen werden von wenigen Schüler*Innen in Verbindung mit stabilen Einheiten wie Nationalräumen geäußert. Nationalitäten und deren kulturelle Eingrenzung scheinen tief im Verständnis der

Schüler*Innen verankert zu sein, da diese stets als Referenz herangezogen werden. Die Vorstellung von Kultur als transnational und deren praktischer Vollzug scheinen nur neben der Vergewisserung abgrenzbarer, homogener Einheiten möglich zu sein.

IV.3 Verortung von Kultur im Raum

Im Rahmen der Datenerhebung wurden auch die unterschiedlichen Familiensprachen der Befragten in Erfahrung gebracht (s. Kapitel III.4.1). Bei Schüler*Innen, die angaben, mindestens eine andere Familiensprache als die deutsche zu praktizieren, könnte es sich um Personen mit Migrationshintergrund handeln. Daher wird davon ausgegangen, dass 59 von 148 Schüler*Innen sehr wahrscheinlich einen Migrationshintergrund besitzen. Im weiteren Verlauf der Darstellungen wird bei Befragten, die mindestens eine andere Familiensprache als die Deutsche angaben, von Schüler*Innen mit Migrationshintergrund gesprochen. Befragte, die lediglich Deutsch als Familiensprache angaben, gelten als Schüler*Innen ohne Migrationshintergrund.

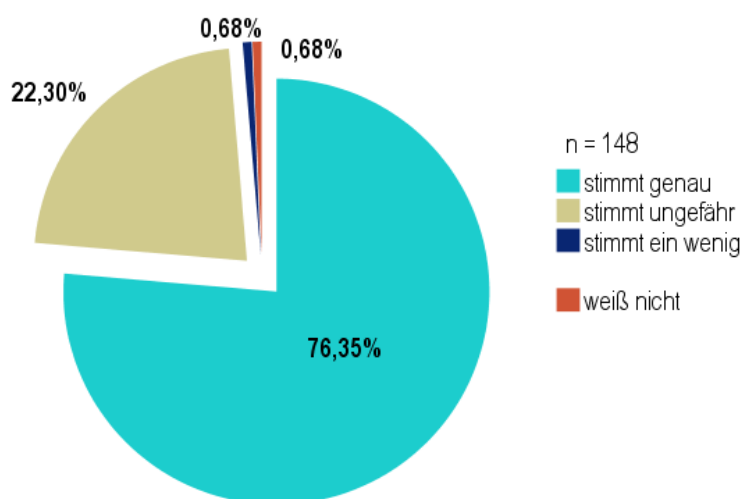


Abbildung 8: Häufigkeitsausprägung zur Aussage ‚Kultur als Lebensweise (wie z.B. Sprache, Essen, Trinken, Traditionen...) ist in verschiedenen Ländern unterschiedlich ausgeprägt‘, eigene Darstellung aus den Ergebnissen der geschlossenen Fragen des Fragebogens.

In Abbildung 8 wird die deutliche Zustimmung der Mehrheit der Schüler*Innen zur Aussage sichtbar, dass nationalspezifische Kulturaspekte existieren und Länder, Nationen oder Staaten dadurch definiert sowie voneinander unterschieden werden. Da die Antwortmöglichkeit ‚stimmt gar nicht‘ von keinem der Schüler*Innen angekreuzt wurde, existiert keine komplette Verneinung dieser Aussage, sodass die Anzahl der Skeptiker sehr gering ausfällt. Nur 0,68% der Schüler*Innen stimmen der Aussage ‚ein wenig‘ zu. Damit scheinen nationalspezifische

Kulturaspekte für fast alle Befragte zu existieren. Der Zusammenhang zwischen Nationalraum und Kultur als Lebensweise scheint allen Befragten gängig zu sein und spiegelt wahrscheinlich auch dessen starke Präsenz im Alltag wider.

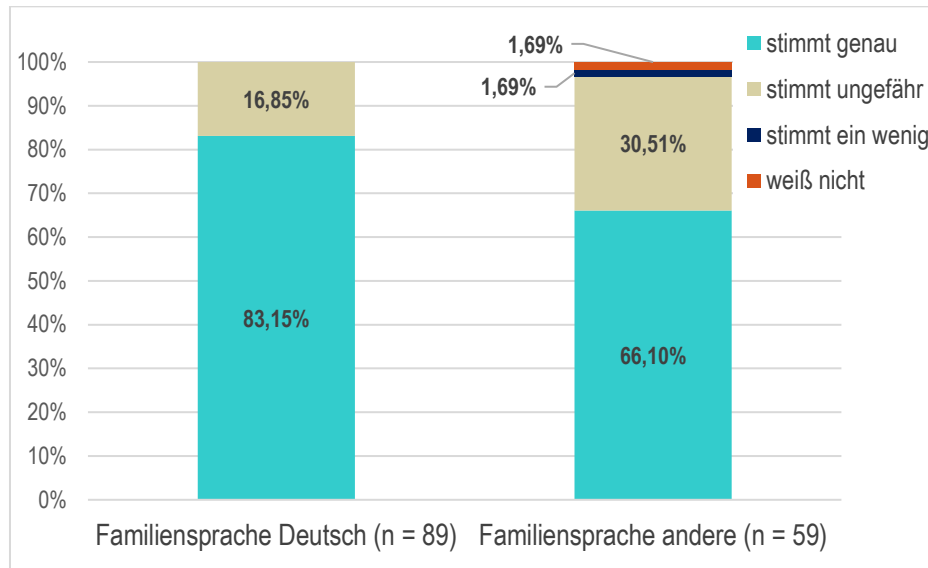


Abbildung 9: Gruppenvergleichende Darstellung zur Aussage ‚Kultur als Lebensweise (wie z.B. Sprache, Essen, Trinken, Traditionen...) ist in verschiedenen Ländern unterschiedlich ausgeprägt‘, eigene Darstellung aus den Ergebnissen der geschlossenen Fragen des Fragebogens.

Abbildung 9 lässt erkennen, dass die tendenzielle Zustimmung zur Aussage zwischen den beiden Vergleichsgruppen ähnlich groß ausfällt. 100% der Befragten ohne und 96,61% der Befragten mit Migrationshintergrund stimmen der Aussage genau bzw. ungefähr zu. Dementsprechend scheint der Migrationshintergrund geringfügig Einfluss auf die Wahrnehmung und das Verständnis von nationalspezifischer Kultur zu haben. Unterschiedlich verteilt ist die Mehrheit der Schüler*Innen mit und ohne Migrationshintergrund bei der deutlichen und ungefähren Zustimmung der Aussage. Mit 83,15% stimmen Befragte ohne Migrationshintergrund der Aussage deutlicher zu. Möglicherweise entspringt dies den Erlebnissen bei Auslandsreisen und Urlauben (s. Kapitel IV.5.3 & IV.5.3.1). Hier spielt die Erfüllung der Erwartungshaltung eine ‚andere‘ Kultur erfahren zu wollen, möglicherweise eine Rolle. Schüler*Innen mit einer anderen Familiensprache als Deutsch, stimmen der Aussage weniger deutlich (66,10%) und stärker verhalten zu (30,51%), was möglicherweise auf eine differenziertere Betrachtungsweise hinweist. Die Auseinandersetzung mit ‚anderen‘ Kulturen gestaltet sich aufgrund ihres wahrscheinlich vorhandenen Migrationshintergrundes auf andere Art und Weise: Hier findet vermutlich eine intensivere Auseinandersetzung mit den Aspekten ‚Eigenkultur‘, ‚Fremdkultur‘ und der individuellen Position dazu, statt. Die zeitlich längere

Anwesenheit (im Vergleich zu Kurzurlauben) und das Involviert-sein in die Sozialgesellschaft der ‚Fremdkultur‘, macht es möglich, auch Gemeinsamkeiten zwischen Nationalkulturen wahrzunehmen und verringert damit womöglich die deutliche Zustimmung der Aussage aufseiten der Schüler*Innen mit Migrationshintergrund.

Aufgrund ihres Migrationshintergrundes fühlen sich die Schüler*Innen womöglich mehreren Nationalkulturen zugehörig. Die empfundene Zugehörigkeit zu zwei oder mehreren Nationalkulturen, ermuntert die Schüler*Innen mit Migrationshintergrund vielleicht dazu, mehr Gemeinsamkeiten, statt Unterschiede wahrzunehmen. Dies könnte einen weiteren Erklärungsansatz zur Deutung der unterschiedlich stark ausgeprägten deutlichen Zustimmung, darstellen.

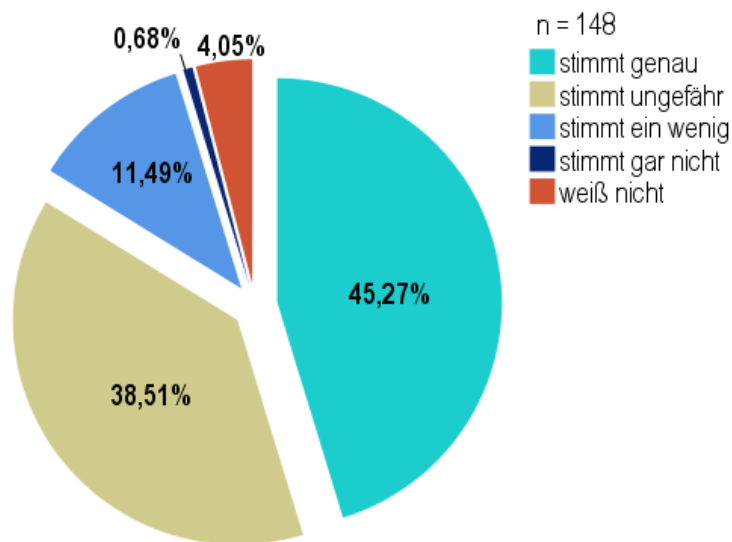


Abbildung 10: Häufigkeitsausprägung zur Aussage ‚Auch in Nachbarländern können sehr unterschiedliche Kulturen vorkommen‘, eigene Darstellung aus den Ergebnissen der geschlossenen Fragen des Fragebogens.

Mit insgesamt 83,78% stimmt die große Mehrheit der Befragten der Aussage in Abbildung 10 eindeutig und ungefähr zu. Weniger als 1% der Schüler*Innen lehnt es konkret ab, dass Kulturen in Nachbarländern auch sehr unterschiedlich sein können. Eine gruppenvergleichende Auswertung der Aussage zwischen Schüler*Innen mit und ohne Migrationshintergrund zeigt beim Vergleich der genauen und ungefähren Zustimmung der Aussage, keine signifikanten Unterschiede: 84,74% der Schüler*Innen ohne und 83,13% der Schüler*Innen mit Migrationshintergrund stimmen genau und ungefähr zu. Hier scheint das Verständnis nationalräumlich differenter Kulturausprägung innerhalb der Schülerschaft relativ einvernehmlich zu sein (s. Abbildung 11). Unterschiede zeigen sich jedoch im Prozentsatz der deutlichen Zustimmung: Schüler*Innen mit Migrationshintergrund stimmen der Aussage mit

52,54% deutlicher zu als Schüler*Innen ohne Migrationshintergrund (40,44%). Bei Letzteren existiert eine Gruppe, die es verstärkt ablehnt, dass in Nachbarländern sehr unterschiedliche Kulturen existieren können (s. Abbildung 11). Beim Hinzuziehen der Ergebnisse aus Abbildung 11, ist die Zustimmung durch Schüler*Innen mit Migrationshintergrund geringfügig stärker ausgeprägt als bei Schüler*Innen ohne Migrationshintergrund. Letztere lehnen die Aussage eher ab als Schüler*Innen mit Migrationshintergrund.

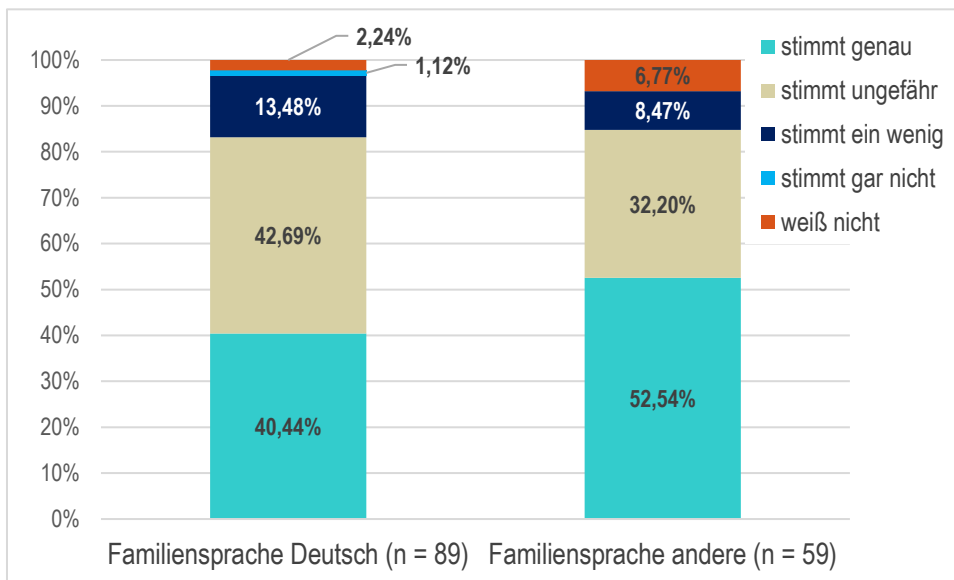


Abbildung 11: Gruppenvergleichende Darstellung zur Aussage ‚Auch in Nachbarländern können sehr unterschiedliche Kulturen vorkommen‘, eigene Darstellung aus den Ergebnissen der geschlossenen Fragen des Fragebogens.

Dies könnte bedeuten, dass sich das Verständnis der Unterteilung von Kulturraum bei Schüler*Innen ohne Migrationshintergrund eher am konventionellen Konzept der Kulturerdteile nach Kolb (1962) orientiert. Durch die nicht vorhandene Migrationserfahrung besteht vermutlich eine weniger intensive und auch keine persönliche Auseinandersetzung mit der Thematik, sodass das Kulturraumverständnis auf einer Grundlage basiert, wie sie vermutlich auch im öffentlichen Diskurs vorzufinden ist. Schüler*Innen mit Migrationshintergrund stimmen der Aussage vermutlich aufgrund der intensiveren Auseinandersetzung mit dem Thema Kultur und Raum verstärkt zu. Möglicherweise spielen Unterschiede und das ‚Anderssein‘ in der Gesellschaft für sie, aufgrund ihrer persönlichen Erfahrungen damit, eine exponierte Rolle. Dadurch fallen ihnen kulturraumspezifische Differenzen womöglich in besonderem Maße auf.

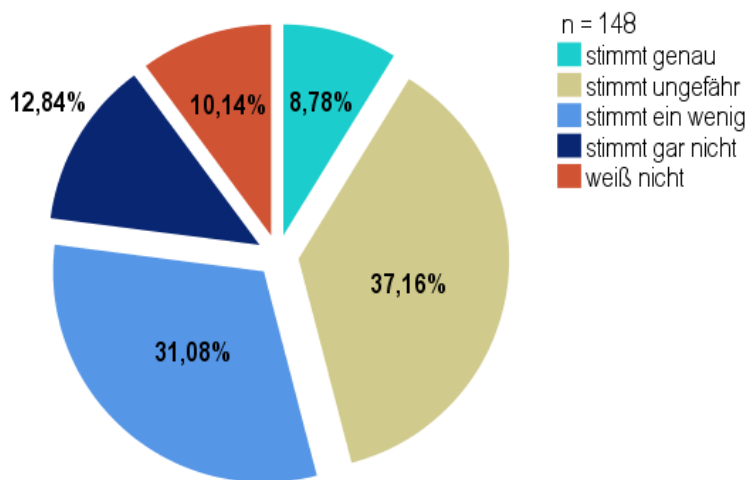


Abbildung 12: Häufigkeitsausprägung zur Aussage „Je näher Länder beieinander liegen, desto ähnlicher ist ihre Kultur“, eigene Darstellung aus den Ergebnissen der geschlossenen Fragen des Fragebogens.

Mit 45,94% stimmt in Abbildung 12 knapp die Hälfte aller Schüler*Innen der Aussage zu, dass sich Nationalkulturen umso mehr ähneln, je näher sie räumlich beieinander liegen. Demgegenüber lehnen 43,92% der Schüler*Innen die Aussage eher oder deutlich ab. Somit besteht innerhalb der befragten Schüler*Innengruppe Uneinigkeit. Zudem fällt diese Häufigkeitsausprägung gegensätzlich zu jener in Abbildung 10 aus. Etwa die Hälfte der Befragten äußert hier einen kontroversen Standpunkt zur kulturräumlichen Fragestellung. Dies lässt darauf schließen, dass bei der Hälfte der Befragten eine große Unsicherheit herrscht, inwieweit Nationalgrenzen Kultur räumlich definieren.

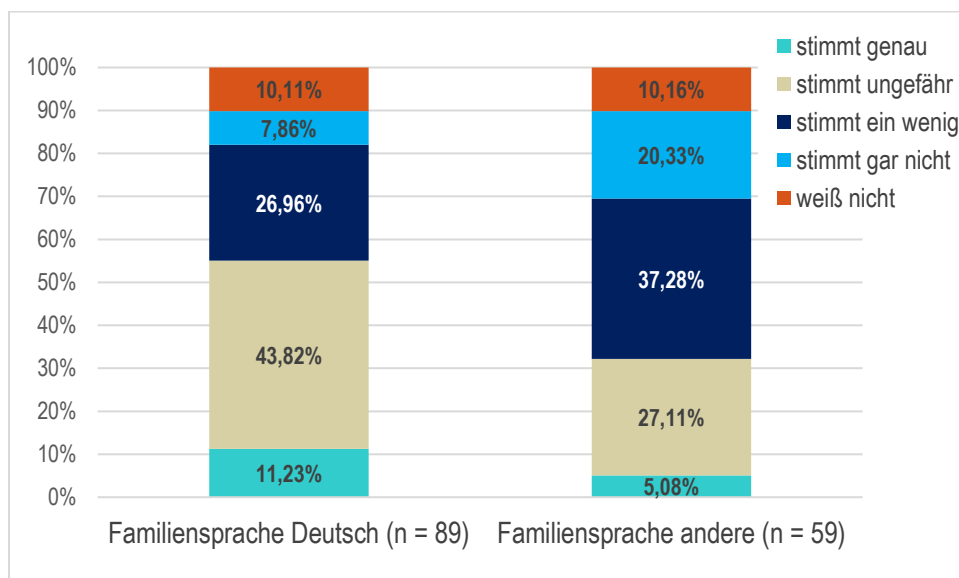


Abbildung 13: Gruppenvergleichende Darstellung zur Aussage „Je näher Länder beieinander liegen, desto ähnlicher ist ihre Kultur“, eigene Darstellung aus den Ergebnissen der geschlossenen Fragen des Fragebogens.

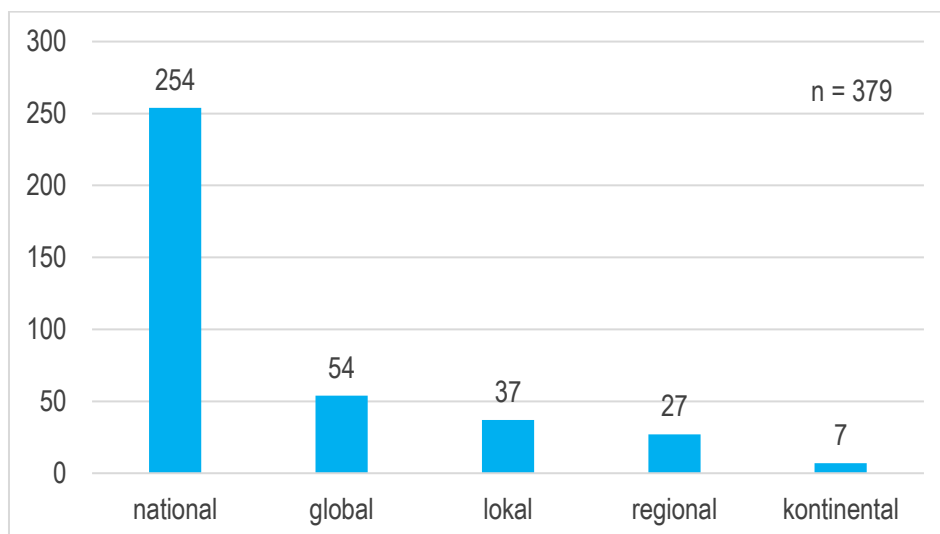
Weiteren Aufschluss, welche Schüler*Innen unsicher sind und kontrovers antworten, zeigen Abbildung 11 & Abbildung 13. Vor allem Schüler*Innen ohne Migrationshintergrund teilen die Ansicht, dass räumliche Nähe zu kultureller Einheitlichkeit beiträgt (s. Abbildung 13). Ihr Kultur(raum)verständnis beruht weniger auf einer persönlichen Auseinandersetzung mit dem Thema als insbesondere das Kultur(raum)verständnis von Schüler*Innen mit Migrationshintergrund. Letztere haben sich aufgrund ihrer Migrationsgeschichte, wahrscheinlich intensiver mit kulturräumlichen Ausprägungen auseinandergesetzt und besitzen dadurch vielleicht ein vielfältigeres Wissen. Für sie spielen Differenzen und das ‚Anderssein‘ vermutlich eine größere Rolle als für Schüler*Innen ohne Migrationshintergrund, sodass die deutliche Wahrnehmung kulturraumspezifischer Unterschiede gegenüber von Gemeinsamkeiten teilweise dominiert. Dies könnte ein Grund sein, weshalb die Aussage mit insgesamt 57,61% deutlich abgelehnt wird (s. Abbildung 13). Vielleicht existieren für sie aber auch kulturelle Gemeinsamkeiten zwischen Ländern, die weit voneinander entfernt liegen. Dies könnte eine weitere Erklärung sein, weshalb sie die Aussage stärker ablehnen.

Unter Berücksichtigung der Ergebnisse aus Abbildung 13 besteht insbesondere bei Schüler*Innen ohne Migrationshintergrund Unsicherheit hinsichtlich der Ausprägung von Kultur im Nationalraum. Wie durch die Ergebnisse in Abbildung 8 festgestellt werden konnte, sprechen sich 100% der Befragten ohne Migrationshintergrund für die Existenz nationalspezifischer Kulturen aus. Dieses Ergebnis sowie das Ergebnis aus Abbildung 11 ergänzen sich: Nationalspezifisch ausgeprägte Kulturen haben laut der Schüler*Innen zur Folge, dass auch in Nachbarländern unterschiedliche Kulturen existieren können (s. Abbildung 11). Widersprüchlich dazu werden für über die Hälfte der Befragten ohne Migrationshintergrund ähnliche Kulturen auch durch räumliche Nähe geschaffen (s. Abbildung 13).

Die aufgezeigte Kontroverse beim Verständnis räumlicher Kulturausprägung innerhalb der Schülerschaft (s. Abbildung 10) stellt für Schüler*Innen ohne Migrationshintergrund womöglich gar keinen Widerspruch dar: Vermeintlich schließen sich die Zustimmung zu nationalspezifischer Kultur (auch in Nachbarländern) und die Ähnlichkeit von Kultur durch räumliche Nähe aus. Vielleicht versteht diese Schüler*Innengruppe kulturelle Ähnlichkeit in Form von Berührungspunkten oder Gemeinsamkeiten, die eine komplette Übereinstimmung nationalspezifischer Kulturen ausschließen, nationale Spezifität aber dennoch zulassen. Als Beispiel können etwa Sprache und Religion, aber auch Normen- und Werteregeln angeführt werden, die teilweise transnational etabliert sind. Darin verbirgt sich womöglich ein traditionelles Verständnis von Nationalkulturen und deren homogener Beschaffenheit. Des

Weiteren liegt wahrscheinlich auch in diesem Fall ein Kulturraumverständnis nach dem Konzept der Kulturerdteile von Kolb (1962) vor. Damit können Länder, die nah beieinander liegen demselben übergeordneten Kulturraum zugeteilt werden, da sie scheinbar eine ähnliche Kultur besitzen. Ihre spezifische Nationalkultur, behalten sie für die Befragten wahrscheinlich dennoch bei.

Laut der Ergebnisse aus den offenen Fragen des Fragebogens, die qualitativ ausgewertet und quantifiziert dargestellt wurden, nehmen insgesamt 72,8% der befragten Schüler*Innen mindestens eine Verortung von Kultur vor. Dementsprechend beträgt der Anteil der Proband*Innen, die keinen Raumbezug herstellen, 27,2%³². Welche räumlichen Unterscheidungen die Schüler*Innen durch die Verortung von Kultur vornehmen und in welcher Häufigkeit diese auftreten, zeigen die folgenden Abbildungen. Abbildung 14 stellt alle angewandten geographischen Maßstabsebenen nach ihrer Häufigkeit dar. Des Weiteren ist hier die Gesamtheit der Bezüge zu geographischen Maßstabsebenen dargestellt, die von den Befragten innerhalb des kulturspezifischen Fragebogenteils hergestellt wurden. Mehrfachnennungen, deren Gesamtzahl $n = 379$ entspricht, wurden dabei berücksichtigt.



*Abbildung 14: Verortung von Kultur in Schüler*Innenäußerungen nach Maßstabsebenen. Die Gesamtzahl der Äußerungen zu maßstäblicher Verortung von Kultur beträgt $n = 379$, eigene Darstellung aus den Ergebnissen der offenen Fragen des Fragebogens.*

Schüler*Innenantworten, die einen eindeutigen nationalstaatlichen Raumbezug aufzeigen (s. Abbildung 14), beinhalten Begriffe wie „Nation“, „Land“ und „Staat“. Diese geopolitischen

³² Von den insgesamt 251 befragten Schüler*Innen nahmen 222 einen Raumbezug von Kultur vor.

„Container“ treten als meistgeäußerte Antwort der Befragten auf. Dementsprechend scheinen die meisten Äußerungen Kultur in nationalstaatlich begrenzten Räumen zu verorten.

„Ich denke [,] das [Kultur] lässt jedes Land einzigartig sein, etwas wodurch man sagen kann das ist ...land es ist sowas wie ein Markenzeichen“ (PT119).

„Ich denke Kultur ist dafür gut, um zu unterscheiden was für Nationalitäten es gibt“ (PT113).

Für viele der Schüler*Innen besteht ein Kausalzusammenhang zwischen „Nation“, „Land“ oder „Staat“ und Kultur. Die Repräsentation von „Land“ durch Kultur und die Repräsentation von Kultur durch „Land“ erfolgt mit Hilfe von Symbolen, die als „Markenzeichen“ (PT119) eines Landes verstanden werden. Das Zitat EV13 (S. 116) verdeutlicht, dass ein Nationalstaat („China“) einen räumlich begrenzten Kulturraum repräsentiert, in welchem spezifische Lebens- und Verhaltensweisen reproduziert werden (das Essen mit Stäbchen). Die Begriffe „Essstäbchen“ und „Bratwurst“ werden von einem Schüler als Symbol für die Nationalkulturen eingesetzt. Es scheint möglich, durch das Verständnis von Kultur als Lebens- und Verhaltensweise, Menschen zu unterscheiden und Nationen zuzuordnen, wie auch in Aussage PT113 geäußert wird. Hier verhilft Kultur explizit zur Einteilung von Menschen in Nationalitäten. Dabei wird die wichtige Rolle von Nationalkulturen verdeutlicht, die neben Orientierung wahrscheinlich auch als identitätsstiftender Aspekt Relevanz besitzt (vgl. Kapitel IV.4 & IV.4.1).

Zudem liegen 54 Aussagen vor, die einen weltweiten oder internationalen Raumbezug aufweisen. Innerhalb der Unterkategorie ‚global‘ ist Kultur an keinen begrenzten Raum gebunden, für die Befragten ist sie omnipräsent.

„Kultur ist überall wo Menschen leben“ (EV34).

Zitat EV34 verdeutlicht, dass Kultur als Teil des Menschseins verstanden wird. Sie ist laut der Schülerin dementsprechend dort anzutreffen „wo Menschen leben“ (EV34). Insofern scheint es ausgeschlossen, dass sich Kultur auf andere Lebensbereiche als die des Menschen bezieht. Davon ausgehend sind Kultur und die menschliche Existenz laut der Äußerungen der Befragten der Kategorie ‚global‘, wahrscheinlich fest miteinander verbunden. Des Weiteren wird durch die Anwendung von Kultur in Einzahl kein Abgrenzungsmechanismus zu anderen Kulturen in Gang gesetzt. Kultur wird hier als eine Einheit verstanden.

„Kultur ist für mich überall, denn jeder Mensch macht Dinge unterschiedlich und jeder hat seine eigenen Sitten und Angewohnheiten“ (EV14).

Trotz der Auflösung räumlicher Grenzen ist Kultur in dieser Kategorie für einige Schüler*Innen nicht überall gleich oder einheitlich, sondern personengebunden, in Anhängigkeit von Handlungs- und Verhaltensweisen oder auch Äußerlichkeiten (s. Kapitel IV.1). Kultur ist laut der Äußerung von EV14 als Individualkultur zu verstehen, die jeden einzelnen Menschen definiert und dementsprechend global vorzufinden ist. Dennoch kann Kultur den Befragten, auch innerhalb eines globalen Raumbezugs, als Orientierungs- und Ordnungswerkzeug dienen. Da nicht alle „Dinge [explizit] unterschiedlich“ sind, können Menschen wahrscheinlich (auch räumliche) Zugehörigkeiten zugeschrieben werden.

„Kultur ist für mich eigentlich überall. Jeder Mensch hat eine Kultur und in jedem Land ist die Kultur unterschiedlich“ (EV26).

Aussage EV26 zeigt ein Kulturverständnis auf, das Kultur als Nationalkultur in einem globalen Raumkontext begreift. Eine Abweichung oder Auflösung der nationalräumlichen Abhängigkeit von Kultur findet nicht statt. Die Existenz nationaler Kulturen wird insofern als „global“ verstanden, als dass Nationen „überall“ auf der Welt existieren. Dementsprechend scheint der Befragte nicht von einer globalen Kultur zu sprechen, sondern verweist lediglich auf die weltweite Existenz von Nationalkulturen.

„In der Schule, auf Veranstaltungen und im Freundeskreis. Überall leben Menschen ihre Kultur aus und zeigen dies auch“ (PT159).

Für den geringeren Anteil der Schüler*Innen ist Kultur insofern „überall“ vorzufinden, da sie in sämtlichen Lebensbereichen anzutreffen ist. Dies scheint dann der Fall zu sein, wenn Menschen auf bestimmte Art und Weise sozial interagieren und handeln. Damit wird Kultur „überall“ und stets erschaffen und sichtbar gemacht.

In 37 Schüler*Innenzitaten wurde Kultur mit der lokalen Maßstabsebene in Verbindung gebracht (s. Abbildung 14). Dabei handelt es sich mit einer großen Mehrheit um Raumbezüge, die Stadt als konkreten Ort verstehen, dem die jeweilige, lokalspezifische Kultur zugeschrieben wird.

„Für mich ist Kultur [,] was jede Stadt hat. Jede Stadt hat eine andere Kultur. Kultur heißt für mich persönlich, sowas wie Traditionen einer Stadt“ (PT170).

„[Kultur ist,] wenn man z.B. sich eine Altstadt anschaut“ (PT85).

„Zudem gehören die einzelnen Lebensweisen und arten in den verschiedenen Ländern und Städten auch dazu [zu Kultur]“ (PT156).

Für PT170 zählen zur Kultur einer Stadt explizit deren Traditionen. Womöglich sind diese Traditionen verknüpft mit der jeweiligen Stadtgeschichte, oder aber auch mit der materiellen Struktur in Form von Architektur und Bauweise. Dies scheint die Aussage „*was jede Stadt hat*“, zu implizieren, die übersetzt werden könnte mit „was eine Stadt besitzt“. PT85 konkretisiert diese Vermutung. Hier wird Kultur an den historischen Stadtteil geknüpft, der sich in der Regel durch historische Gebäude, Architektur oder Bebauungsart definiert. Des Weiteren beinhaltet Kultur in einem lokalen Kontext auch die „*einzelnen Lebensweisen und –arten*“ der Menschen vor Ort (PT156). Dadurch besitzt jede einzelne Stadt auch ihre eigene Kultur und wird somit zu anderen Städten abgrenzbar. Wie auch in PT156, ist in der Mehrheit der Schüler*Innenaussagen, neben dem lokalen auch ein nationaler Bezug von Kultur genannt. Möglicherweise dient dieser als Vergleichswert, da die Art und Weise der Zuordnung und Unterscheidung von Kultur auf nationaler Maßstabsebene womöglich als Norm verstanden wird.

Es gilt zu beachten, dass jene Äußerungen, die Stadt in Verbindung mit soziokulturellen Handlungspraxen bringen (z.B. PT170 & PT156), auch der Unterkategorie *place* zugeordnet werden können (s. S. 140). Sie weisen „Stadt“ neben ihrer Verortung auf lokaler Maßstabsebene auch eine immaterielle Struktur zu. Hier unterliegt „Stadt“ als *place* immerwährenden, sozialen Prozessen und wird dadurch stets reproduziert.

Eine weitere Maßstabsebene stellt die Unterkategorie ‚regional‘ mit insgesamt 27 Nennungen dar. In diesen Schüler*Innenzitaten wird Kultur neben nationalstaatlicher Verortung in einen regionalen Raumkontext gesetzt.

„Die Art und Weise wie Menschen [...] in einer bestimmten Region leben. Dazu gehört das Essen, Feste [,] die gefeiert werden, die Religion, Traditionen, Kleidung usw.“ (EV38)

Laut der Schüler*Innenaussage EV38 steht der Kulturbegriff stellvertretend für Lebens- und Verhaltensweisen, die durch die „in einer bestimmten Region leben[den]“ Menschen praktiziert werden. Anhand der aufgezählten Handlungs- und Lebenspraxen können die Menschen vor Ort vereinheitlicht werden. Komplementär dazu scheint eine implizite Abgrenzung stattzufinden, die es erlaubt, die Menschen als homogene Einheit eines regionalen Raumes zu verstehen. Neben Regionalkulturen identifizieren einige Befragte auch bundeslandspezifische Kulturen.

„Manchmal [ist Kultur] aber auch in den einzelnen Bundesländern wie z.B. in Bayern. Denn dort gehört das Oktoberfest zu deren Kultur so wie hier in Köln der Karneval“ (PT41).

In Aussage PT41 wird das Volksfest Oktoberfest in einen regionalen Raumkontext (das Bundesland Bayern) gesetzt und als regionalspezifische (bayrische) Kultur der Menschen vor Ort („deren Kultur“) verstanden. Als Vergleich wird der „Kölner Karneval“ als bestimmtes kulturelles Ereignis der Stadt Köln aufgeführt. „Köln“ scheint in diesem Fall weniger als Ort, sondern eher als Region verstanden zu werden, da der Karneval auch über die Stadtgrenzen hinaus als regionalspezifisches Ereignis gefeiert wird. Hinweis darauf gibt der räumliche Verweis „einzelne Bundesländer“. Insofern schaffen auch hier die spezifischen kulturellen Ereignisse regionale Einheitlichkeit durch abgrenzende Zuordnung (Oktoberfest in Bayern und Karneval in Köln). Wahrscheinlich wirken diese Regionalisierungen für manche der befragten Schüler*Innen identitätsstiftend, obwohl „das Oktoberfest“ als regionalspezifisches Ereignis sowohl bundesweit als auch international reproduziert wird.

Eine Minderheit von insgesamt sieben Aussagen, repräsentiert die Maßstabebene ‚kontinental‘, die Kultur auf Kontinente beziehen (s. Abbildung 14). Inwiefern es sich dabei um ein physisch-geographisches Verständnis der Definition von Landmasse handelt, kann aus den Antworten nicht herausgelesen werden. Die Vermutung legt dies jedoch nahe, da keiner der Befragten transnationale, politische Zusammenschlüsse wie bspw. die EU explizit anspricht. Die Maßstabebene ‚kontinental‘ ist zwischen ‚national‘ und ‚global‘ einzuordnen.

„Ich denke Kultur ist dafür da [,] ein Land oder ein Kontinent [sic] zu repräsentieren“ (PT112).

In diesem Zitat dient Kultur dazu, „ein[en] Kontinent“ sichtbar zu machen („zu repräsentieren“). Wie bereits für die nationale und regionale Maßstabebene angenommen wird, scheinen auch kontinentale Räume in einem kausalen Zusammenhang mit Kultur zu stehen. Folglich sind auch Kultur und Kontinent voneinander abhängig und repräsentieren sich gegenseitig. Das vermutete physisch-geographische Verständnis von Kontinenten scheint für diesen Befragten, durch die kulturelle bzw. sozial-gesellschaftlichen Existenz von Kontinenten, ergänzt zu werden.

„In verschiedenen Ländern oder ganz grob gesehen in verschiedenen Kontinenten“ (PT4).

Kontinente stellen für die Schüler*Innen eine weitere, jedoch vage Ausdrucksfläche von Kultur dar. In wenigen Fällen verstehen die Befragten die kontinentale Maßstabebene als ungenau und nennen sie stets in unmittelbarem Zusammenhang mit der nationalen Maßstabebene. Dementsprechend ordnet PT4 Kultur anhand von Kontinenten lediglich „ganz grob“ zu und ergänzt dies mit einem nationalen Raumbezug. Dies lässt darauf schließen, dass die

kontinentale Verortung von Kultur für viele Befragte nur eine Nebenrolle spielt, die zur konkreten räumlichen Verortung von Kultur nicht ausreichend scheint. Zudem kennt dieser Befragte möglicherweise das Konzept der Kulturerdteile, dem einzelne Länder zugeordnet werden und bezieht sich darauf.

Insgesamt weisen 104 Raumbezüge (unter Berücksichtigung von Mehrfachnennungen) keine der in Abbildung 14 dargestellten Maßstabsebenen auf und können hier nicht eindeutig zugeordnet werden. Dementsprechend wurden weitere Raumkonzepte herangezogen, um die Äußerungen auswerten und beschreiben zu können. Die englischsprachigen geographischen Raumkonzepten *space* und *place* verstehen Raum als relativ, also in Abhängigkeit zur jeweiligen Bedeutung für Personen oder Gruppen und deren Beziehungsgefüge (Thrift 2009: 86f). Neben den materiellen Aspekten von Ort und Raum spielen auch die symbolischen und emotionalen Bedeutungen eine wichtige Rolle und tragen zu deren Existenz bei (Freitag 2014: 15f). Vertreten wird die Auffassung, dass alle unterschiedlichen Formen von *space*, nicht als bereits vorhanden existieren, sondern sich erst durch die Verteilung von Phänomenen und deren interaktiven Beziehungen untereinander, räumlich konzipieren (Thrift 2009: 86ff). *Place* charakterisiert einen bestimmten Ort unter anderem durch dessen Standort oder seine spezifische soziokulturelle Bedeutung und Materialität für Einzelpersonen oder Kollektive (vgl. Castree 2009: 155f).

Unter Berücksichtigung von Mehrfachnennungen wurde mit einer Mehrheit von 73 der 104 Schüler*Innenäußerungen Kultur den unterschiedlichen Bedeutungsebenen von *places* zugeschrieben. Entsprechend der Antworten, treten *places* als spezifische Standorte auf, die aus Gebäuden und Bauwerken, verknüpft mit Geschichte und Handlungspraxen, bestehen können. Ebenfalls sind *places* im sozialen und emotionalen Sinn durch Zugehörigkeit und Vertrautheit bestimmt. Im Gegensatz zur Maßstabsebene ‚lokal‘ (s. Abbildung 14) sind *places* in den Schüler*Innenantworten häufiger als kultureller Bezugspunkt genannt.

„Kultur ist in Museen, Städten, Denkmälern, Friedhöfen, Kirchen und vielen weiteren Orten“ (EV37).

In dieser Aussage sind ‚Orte‘ als kulturelle Bauwerke mit speziellen Handlungspraxen (z.B. „Kirche“) genannt. Sie werden als Symbole für Kultur verstanden und machen diese durch ihre bauliche Existenz sichtbar. Womöglich tragen auch die dort praktizierten Handlungs- und Verhaltensweisen, oder aber bestimmten Emotionen wie Traurigkeit, die mit dem spezifischen

„Ort“ Friedhof verbunden sind, zur Repräsentation von Kultur bei. Neben Monumenten werden Städte als *places* von Kultur genannt.

„In meiner Heimatstadt gibt es viele Kulturen, wie zum Bsp. der Kölner Karneval, die Herstellung von 4711, das Brauen des Bieres Kölsch, sowie Brauhäuser[,] in denen es auch typische Kölsche Gerichte gibt (Flönz, Halve Hahn)“ (PT155).

In Zitat PT155 werden zwei Erscheinungsformen kultureller ‚Orte‘ sichtbar. Die Stadt Köln wird anhand spezifischer Lebens- und Verhaltensweisen (z.B. Kölner Karneval, Kölsch brauen) und charakteristischen Gebäuden („Brauhaus“) zum *place* der „typischen“ Kölner Kultur. Zu erkennen ist hier die konkrete materielle Struktur der Stadt als lokaler Ort (siehe oben lokale Maßstabsebene) und dessen Existenz auf Grund sozialgesellschaftlicher, standorttypischer Handlungspraxen. Orte im Sinne von Gebäude (hier dem Brauhaus) als auch im Sinne von Stadt (Köln), sind *places*, denen eine spezifische, gemachte Kultur (hier die Kölsche) zugeschrieben wird. Versinnbildlicht wird Kultur am Ort des Brauhauses durch spezielle „Kölsche Gerichte“. Das Brauhaus steht symbolisch wiederum für die Stadt Köln als Ort von Kultur. Dementsprechend verweisen hier zwei Orte auf den jeweils anderen und symbolisieren bzw. repräsentieren sich gegenseitig. Durch die im Zitat PT155 genannte Kombination aus verschiedenen Standorten, Objekten, Symbolen und sozialen Handlungen scheint es möglich, die Verortung von Kultur auch der Raumdimension *space* zuzuordnen. Mit Köln als Stadt ist jedoch deutlich ein konkreter und begrenzter Ort angesprochen, der auf lokaler Maßstabsebene angesiedelt wird.

Spaces können als Netzwerk zwischen Personen, Objekten, Standorten und deren Beziehungen definiert werden (Freytag 2014: 15f). In 31 Schüler*Innenäußerungen tritt Kultur als Teil dieser Raum generierenden, dynamischen Netzwerke, auf. Der hier erstellte Raumbezug wird sehr häufig durch die Begriffe ‚Herkunft‘ und ‚Heimat‘ ausgedrückt. Auf Grund der Mehrdeutigkeit der Begriffe bleibt in vielen Fällen offen, ob sich ‚Herkunft‘ bzw. ‚Heimat‘ (und die davon abhängige Kulturpraxis) für die Befragten auf die soziale Abstammung bzw. das soziale Umfeld oder auf den Ursprungsort bzw. das Herkunfts- oder Heimatland im räumlichen Sinne bezieht. Ein expliziter Raum oder Ort der Heimat oder der Herkunft, wäre auf die bereits vorhandenen Maßstabsebenen anwendbar, ist hier jedoch nicht vorzufinden.

„Kultur wird dann zum Vorschein gesetzt [sic], wenn nach der Herkunft gefragt wird“ (PT118).

„In Personen, deren Taten und Charakter spiegelt sich Kultur oftmals deren Heimat wieder [sic]“ (PT82).

PT82 erkennt Kultur anhand der Verhaltens- und Lebensweisen von Personen wieder und schließt dadurch auf deren Heimat. Demzufolge scheint Kultur Bindeglied zwischen sozialen Handlungspraxen und dem ihr zugeschriebenen, unkonkreten Raum „Heimat“ zu sein. Aufgrund der Mehrdeutigkeit des Heimatbegriffes, kann die Verortung von Kultur, die hier in Abhängigkeit zur Heimat steht, innerhalb des Raumkonzeptes *space* angesiedelt werden. Die hier genannten Komponenten spannen ein räumliches Netzwerk auf, das stellvertretend für Heimat und die darin verortete Kultur, verstanden werden kann. Da *spaces* aus mehreren *places* bestehen können, können innerhalb dieses Netzwerkes womöglich auch konkrete Orte, Objekte und soziale Beziehungen mitinbegriffen sein, die symbolisch oder emotional für „Heimat“ stehen (vgl. Müller-Mahn 2005: 156 - 161; s. S. 141, PT82).

Bei vier Schüler*Innenäußerungen der Unterkategorie *space*, ist der soziale Aspekt von Abstammung in Zusammenhang mit Kultur bzw. Kulturpraxis deutlich zu erkennen. Nach deren Verständnis ist Kultur nicht durch räumliche Herkunft, sondern durch das Netzwerk des sozialen Umfelds beeinflusst, das wahrscheinlich durch „Familie und Umgebung“ ausgedrückt wird.

„Kultur ist für mich etwas, was meist von Familie und Umgebung vorgelebt wird [...]“ (PT110).

Der Unterkategorie ‚ohne Raumbezug‘ können insgesamt 29 Schüler*Innen zugeordnet werden. Sie setzten Kultur in keiner Weise in einen räumlichen Kontext. Einige verstehen Kultur in direkter Abhängigkeit zu einer bestimmten Lebens- und Verhaltensweise. Dazu zählen individuelle, beobachtbare Reaktionen, die als Charaktereigenschaft verstanden werden. Explizite Raumbezüge sind hier ebenfalls nicht erkennbar.

„Kultur kann also Religion sein, aber auch irgendwie ob man das Innenleben aus dem Brötchen holt, bevor man es isst“ (EV18).

„Kultur drückt sich bei mir [für mich], beim Charakter aus oder wie sich ein Mensch verhält [sic]“ (PT109).

Für drei Befragte zählt neben Lebensgestaltung und Verhaltensweisen, auch die Hautfarbe als Merkmal zur Ausprägung und Abgrenzung von Kultur eine Rolle. Hier zeigt Kultur anhand des Aussehens die Individualität des Menschen auf. In diesen Fällen ist eine Verortung von Kultur ebenfalls nicht festzustellen.

„Die verschiedenen Lebensweisen der Menschen. Kultur zeigt uns auch wie verschieden wir sind ob es die Sprache, die Hautfarbe, die Erziehung oder die Religion ist, jeder Mensch ist einzigartig“ (PT120).

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass für 222 Schüler*Innen Kultur eine räumliche Dimension besitzt. Mehrheitlich werden Kulturen Nationalstaaten zugeordnet. Dementsprechend existieren Kultur und Nation für die meisten Schüler*Innen in einem kausalen Zusammenhang, der auf symbolisch aufgeladenen Handlungspraxen und Repräsentationen fußt.

Auf globaler Maßstabsebene wird Kultur von einer kleinen Gruppe von Schüler*Innen als Teil des Menschseins verstanden. Da Kultur hier das Menschsein definiert, ist sie für diese Befragten global vorhanden und omnipräsent. Insofern ist Kultur personengebunden und damit als allgegenwärtige Individualkultur zu verstehen. Dennoch ist für wenige Schüler*Innen Kultur deshalb ‚global‘, weil Nationen weltweit vorzufinden sind.

Auf lokaler Maßstabsebene verortet die Mehrheit der Schüler*Innen Kultur durch den konkreten Ort ‚Stadt‘. ‚Stadt‘ repräsentiert als statisch begrenzter Raum, Kultur sowohl in Form von Objekten und Gebäuden als auch in Form lokalspezifischer Lebens- und Verhaltensweisen.

Auch auf regionaler Maßstabsebene scheinen Kultur und Raum in einem kausalen Zusammenhang zu stehen. So deutet Kultur als bestimmte Lebens- und Verhaltensweise auf eine spezifische Region hin. Die Differenzierung von Menschen durch regionale Zuordnung mit Hilfe regionalspezifischer Kulturereignisse (bspw. das Oktoberfest), ist kleinteiliger als auf nationaler Maßstabsebene.

Die kontinentale Maßstabsebene ist zur räumlichen Einordnung von Kultur für sehr wenige Proband*Innen entscheidend. Sie wird stets durch den nationalstaatlichen Raumbezug ergänzt.

In insgesamt 104 von 222 Schüler*Innenäußerungen wird Kultur in den Raumkonzepten *space* und *place* verortet, wovon 73 Äußerungen Kultur bestimmten *places* zuschreiben. Dabei handelt es sich um materielle Standorte, Bauwerke und Gebäude, die für die Befragten mit historischen Hintergründen und sozialen Handlungspraxen verknüpft sind und keiner konkreten Maßstabsebene zugeordnet werden können. Diese sozialgesellschaftlichen Handlungspraxen mit zeitlicher Dimension und auch die bauliche Existenz von ‚Orten‘, machen Kultur für die Befragten sichtbar.

Die Minderheit der Proband*Innen schreibt Kultur *spaces* zu, indem Kultur in Abhängigkeit zu „Herkunft“ oder „Heimat“ genannt wird. Die Bedeutung beider Begriffe fußt auf den Komponenten der sozialen Abstammung bzw. des sozialen Umfelds oder dem Ursprungsort bzw. dem Herkunfts- oder Heimatland im räumlichen Sinne. In wenigen Fällen wird Kultur explizit in Abhängigkeit von sozialer Herkunft genannt.

Des Weiteren definieren wenige Schüler*Innen Kultur ‚ohne Raumbezug‘ nur anhand von Lebens- und Verhaltensweisen, Äußerlichkeiten und als determinierenden Faktor des Menschseins.

IV.3.1 Interpretation der Ergebnisse – Kultur(en) als Container: Nationalkulturen, Kulturerdteile und ihre symbolischen Orte

Der im Gesamtbild deutlich hervortretende nationalstaatliche Raumbezug von Kultur basiert bei den Schüler*Innen wahrscheinlich auf der Allgegenwärtigkeit von Ländern, Nationen und Staaten, welche die Befragten als synonym zueinander verstehen. Nationen werden im Alltag zu vielen Gelegenheiten reproduziert und sind dadurch ein ständiger Begleiter. Insofern kann eine große Bandbreite an Beispielen angedacht werden, die den nationalen Bezug von Kultur im Alltag repräsentieren. Diese scheinen sowohl für Schüler*Innen mit als auch für Schüler*Innen ohne Migrationshintergrund das nationalspezifische Auftreten von Kultur sehr deutlich zu machen. Dazu zählen unter anderem kulinarische Aspekte, Sportereignisse wie Welt- oder Europameisterschaften, Fernreisen, Yoga als Lebensweise, Glaubensrichtungen und deren Gegenständlichkeit in Form von Gebäuden, und viele weitere. Das zweifelsfrei vorhandene und deutlich nationalspezifisch ausgeprägte Kulturverständnis lässt vermuten, dass Kultur für die Befragten vor allem als gemeinschaftsstiftend auftritt und in sich als geschlossene Nationalkollektive reproduzieren und voneinander abgrenzen lassen. Insofern scheint Kultur als geteilte Lebens- und Verhaltensweisen, national verortet zu werden und führt zu räumlich abgegrenzten Kollektiven, innerhalb derer die Mitglieder Gemeinsamkeiten besitzen. Aktuelle politische Ereignisse können laut der Befragten auf diese Nationalkollektive immer wieder Einfluss nehmen. Die zum Zeitpunkt der Datenerhebung andauernde Migrationswelle aus dem Nahen Osten rief das Aktionsbündnis Pegida hervor. Dessen Auftreten innerhalb zweier Schüler*Innenzitate lässt darauf schließen, dass auch aktuelle Politik die nationalstaatliche Identifikation von Kulturen unterstützt. Die gilt laut EV12 jedoch nicht für die Gesamtheit der Gesellschaft.

„Viele Menschen haben Angst davor, dass ihre Kultur durch die Menschen mit anderen Kulturen ‚verunreinigt‘ wird, dies äußert sich z.B. in ‚Pegida‘ aufmärschen [sic], andererseits

sind auch viele Menschen öfter für andere Kulturen, dies äußert sich in den Pegida-Gegendemos“ (EV12).

Die Entstehung der Pegida-Organisation ist in die ehemalige DDR zu verorten. Bei den letzten Bundestagswahlen 2017 konnte die nationalistische Partei AfD vor allem in den neuen Bundesländern viele Wählerstimmen gewinnen. Beide Aspekte könnten als Hinweise verstanden werden, dass ein nationalräumliches Verständnis von Kultur womöglich vermehrt bei Schüler*Innen der neuen Bundesländer besteht. Ein Vergleich zwischen den für diese Studie vorliegenden Schüler*Innenaussagen westdeutscher Bundesländer und solcher aus den neuen Bundesländern, gäbe zunächst Aufschluss über die Variabilität des kulturellen Raumkontexts. Des Weiteren könnte das Potenzial transkulturellen Lernens unter womöglich stärkerer nationalpolitischer Orientierung weiter beleuchtet werden.

Darüber, inwieweit sich räumliche Nähe auf die Ausprägung von Nationalkultur auswirkt, herrscht bei etwa der Hälfte der Befragten Unsicherheit. Insbesondere sind Schüler*Innen ohne Migrationshintergrund unschlüssig und antworten kontrovers: Sie befürworten das Vorkommen nationalspezifischer Kultur in Nachbarländern, wie auch die Aussage, dass räumliche Nähe der Grund für ähnliche Kulturen ist. Die geäußerte Kontroverse der Schüler*Innengruppe und auch die divergierenden Meinungen aller anderen Befragten, bieten eine gute Voraussetzung, die Thematik im Unterricht eingehend zu erörtern. Bspw. können Kontroversen als Themeneinstieg in den Unterricht genutzt werden, indem die verschiedenen Vorstellungen der Ausprägung von Kulturraum einander gegenübergestellt werden. Hierfür benötigen die Schüler*Innen kein fachlich fundiertes Vorwissen. Damit wird ihnen ermöglicht, ihr eigenes Verständnis anhand der unterschiedlichen Darstellungen zu relativieren und weitere Kulturraumkonzepte kennenzulernen. Dabei sollten das Verständnis und die Ursachen für die verschiedenen Vorstellungen im Vordergrund stehen (vgl. Budke 2007 & 2013^b: 26).

Denkbar ist, dass die Kontroverse auf ein Verständnis von Kultur(raum) in Anlehnung an das Kulturerdteilkonzept nach KOLB (1962) hinweist. Die von NEWIG (1999) geprägte Definition, die auf der Begriffsbestimmung von Kolb basiert, sagt aus, dass anhand sogenannter „Merkmalskomplexe“ subkontinentale Kulturerdteile festgelegt werden können. Das kulturräumliche Verständnis der Befragtengruppe stützt sich wahrscheinlich ebenfalls auf transnationale, normativ wirkende Merkmale, die homogene Kulturgrößräume schaffen. Dabei spielen transnational einsetzbare Merkmale wie bspw. Religion, Sprache oder Äußerlichkeiten wie die Hautfarbe eine Rolle, mit deren Hilfe sich die Schüler*Innen orientieren und vermutlich großräumige Einteilungen vornehmen. Insofern scheint es für die Befragten möglich, dass

sowohl nationalspezifische Kulturen aufrechterhalten werden, indem „*in Nachbarländern sehr unterschiedliche Kulturen vorkommen [können]*“ (s. Abbildung 10) als auch, dass das Vorkommen sehr ähnlicher Kulturen aufgrund der räumlichen Nähe von Ländern zueinander, parallel umsetzbar ist.

Dies bedeutet, dass das Kulturverständnis der großen Mehrheit der Schüler*Innen wahrscheinlich auf dem Prinzip des Kulturraums als Container beruht, der klare (National)Grenzen besitzt, in sich geschlossen und mehrheitlich homogen ist und sich dadurch deutlich abgrenzt. Im Verständnis einer gleichartig aufgebauten und abgrenzbaren (National)Kultur, liegt auch das Konzept des Kulturalismus verankert, dass vermutlich auch in der vorherrschenden Schüler*Innenvorstellung eine Rolle spielt. Wahrscheinlich verstehen die Befragten Lebens- und Verhaltensweisen in erster Linie durch eine spezifische Nationalkultur bestimmt. Dieses Verständnis führt erneut zur Wahrnehmung von Kultur als „weitgehend[e] strukturell[e] [homogene]“ Einzelkultur (Bachleitner 2014: 30).

Schüler*Innen, deren Kulturraumvorstellungen scheinbar das Konzept von KOLB beinhaltet, besitzen neben der containerbasierten Auffassung von Nationalkulturen ein Verständnis, das einzelne Nationalkulturen in Gruppen zusammenfasst: Indem wenige Merkmale unterschiedlicher Nationalkulturen geteilt werden, überschneiden sich ihre Merkmalseigenschaften für die Befragten teilweise und erzeugen dadurch Ähnlichkeit zwischen nationalspezifischen Kulturen. Benachbarte Nationen teilen nach dem Verständnis der Befragten solche Merkmalseigenschaften häufiger, als Nationalkulturen die weit entfernt voneinander liegen. Für diese Schüler*Innengruppe existiert möglicherweise eine den nationalkulturellen Containerräumen übergeordnete, subkontinentale Raumstruktur, die sich ähnelnde Nationalkulturen zusammenfassen. Demzufolge scheint bei der Mehrheit der Schüler*Innen ein Kulturraumverständnis vorzuliegen, das eine deutlich kulturalistische und essentialistische Tendenzen aufweist, da Kulturen als sozio-strukturell homogen und räumlich klar begrenzt aufgefasst werden. Dieses Kulturraumkonzept kann nicht allein der Schüler*Innengruppe oder ihrer Altersstufe zugeschrieben werden, sondern ist gesellschaftsfähig und liegt auch aktuellen, antidemokratischen Entwicklungen in der BRD zugrunde (Zick et al. 2019: 29ff & 111ff).

Die Zuordnung von Nationalkulturen in subkontinentale Großräume mittels ähnlicher Kulturmerkmale aufgrund räumlicher Nähe, scheint für die Befragten in keinem Widerspruch zur „realräumlichen“ Verteilung sich ähnelnder Nationalkulturen zu stehen. Nach der Logik „je näher desto ähnlicher“ müssten bspw. die USA und Australien aufgrund ihrer geographischen

Lage (auch zu Deutschland) signifikant unterschiedliche Merkmalsausprägungen ihrer jeweiligen Nationalkultur aufweisen. Möglicherweise stellen die Kulturerdteile für die Schüler*Innen hier keine starren Einheiten dar, sondern sind dynamisch. Mit diesem Ansatz könnten die historischen Migrationsbewegungen den mitteleuropäischen, „individuellen Ursprung der Kultur“ (Kolb 1962: 42) in ferne Gebiete transferiert haben. Bei miteinbeziehen des Ergebnisses, dass Kultur für die meisten Schüler*Innen als historisch begründet und zeitlich überdauernd existiert (s. Kapitel IV.2), kann der bestehende Widerspruch aufgehoben werden: Wenn Kultur für die Schüler*Innen historisch verwurzelt ist und Zeit überdauert, stellt räumliche Entfernung keinen Grund für sie dar, weshalb Kulturen einander nicht ähnlich sein könnten.

Des Weiteren treten *places*, als Orte von Kultur, in den Aussagen deutlich hervor. Für die Schüler*Innen werden diese materiell, emotional und symbolisch existierenden Orte womöglich durch soziokulturelle Lebens- und Handlungsweisen reproduziert. Dementsprechend besitzen *places* vermutlich auch eine weitreichende Bedeutung für die Befragten. Auf symbolischer Ebene repräsentieren *places* die jeweilige Eigenkultur der Schüler*Innen, mit welcher sie sich wahrscheinlich identifizieren (siehe unten PT105). Auf sozialer Ebene bilden *places* Orte der soziokulturellen Interaktionen ab (siehe unten PT105). Diese ist notwendig, um Kollektive zu formieren und aufrecht zu erhalten. Vermutlich schreiben sich auch diesen Kollektiven Schüler*Innen zu und reproduzieren damit einen Teil ihrer Identität (s. Kapitel IV.4 & IV.4.1). Auf emotionaler Ebene besitzen *places* für manche Proband*Innen wahrscheinlich auch einen ideellen Wert. Fällt der ideelle Wert hoch aus, scheint die subjektive Erfahrung mit dem *place* und der ihm zugeschriebenen Kultur positiv und relevant zu sein. Dadurch existieren vermutlich positive Emotionen, durch welchen sich einige der Schüler*Innen mit einem bestimmten *place* identifizieren können (s. PT105).

„Wenn meine Mutter und ich mal einen Tempel und somit auch Mönche besuchen gehen. Dort muss ich mich anders verhalten als sonst. [...] Ich fühle mich als ob ich dazu gehöre und nicht ausgegrenzt werde“ (PT105).

PT105 bezieht sich auf die dargestellten kulturellen Bedeutungsaspekte von *places*. Der Tempel repräsentiert *place* symbolisch, indem die Befragte darin einen Teil ihrer thailändischen Eigenkultur repräsentiert sieht. Die Interaktion mit den Mönchen vor Ort bildet diesen *place* soziokulturell ab und durch die damit einhergehenden positiven Gefühle für die Schülerin reproduziert sich der *place* ebenfalls auf emotionaler Ebene.

Insofern können *places* als kulturell angeeignete Räume auf verschiedenen Ebenen verstanden werden. Die verschiedenen Ebenen der kulturellen Bedeutungen dieser *places*, drücken deren große Relevanz im Alltag der Befragten aus. *Places* spiegeln die kulturelle Praxis der Lebensweisen der Schüler*Innen wider und verhelfen ihnen, sich in ihrem eigenen, alltäglichen Lebensraum wiederzufinden, d.h. sich damit zu identifizieren.

IV.4 Funktionen von Kultur

Durch die Ergebnisse der offenen Fragen des Fragebogens, die qualitativ ausgewertet wurden, kann festgehalten werden, dass laut der Schüler*Innen Kultur im Alltag mehrheitlich der sozialen Zuordnung und Orientierung dient. Unterschiedliche kulturelle Aspekte werden als Hilfsmittel herangezogen, um Zugehörigkeiten oder Abgrenzungen herzustellen und dadurch Personen, Gesellschaften und Gemeinschaften zuordnen zu können (s. Abbildung 20). Damit bietet Kultur eine praktikable und ökonomisch wertvolle Orientierungshilfe, die das soziale Leben im Alltag ordnet.

„Ohne Kultur wäre das Leben sehr ungeordnet“ (PT8).

PT8 äußert, dass er mit Hilfe von Kultur seinen Lebensalltag bzw. seine Umwelt besser einordnen und damit wahrscheinlich auch besser wahrnehmen und verstehen kann. Die Verknüpfung von Kultur und bestimmten Normen verweist auf spezifische Verhaltens- und Lebensweisen, die an bestimmten Orten oder innerhalb von Räumen gelten. Dieses Bezugssystem ermöglicht es, die eigene, wahrgenommene Umwelt zu- und einordnen zu können sowie sich damit zu identifizieren. Auch für PT8 scheint Orientierung und Identität von Personen erst durch Kultur möglich zu sein.

Mit einer Anzahl von 208 Nennungen, dient Kultur für die große Mehrheit der Befragten dazu, Unterschiede zwischen verschiedenen Kulturen aufzuzeigen. 54 Äußerungen beziehen sich explizit auf das Deutlichmachen von Gemeinsamkeiten innerhalb einer Kultur. Dementsprechend bewirken sowohl Unterschiede als auch Gemeinsamkeiten laut der Schüler*Innen eine Reproduktion homogener, in sich geschlossener Einzelkulturen, die häufig im Kontext eines nationalen Raumbezugs genannt werden.

„Kultur ist dazu gut, dass man sich unterscheidet von anderen Kulturen und jedes Land anders ist. Aber es verbindet auch Menschen [,] wenn z.B. beide die gleiche oder eine ähnliche Kultur haben“ (PT72).

Kultur ist für die Befragten primär wichtig, um Unterschiede deutlich zu machen. Dadurch können auch Nationalstaaten voneinander unterscheiden werden. Gleichzeitig wird Kultur als Bindeglied verstanden, welches Menschen anhand (teilweise) übereinstimmender Kollektivzugehörigkeiten gruppiert (s. Kapitel IV.4.1). Die damit vorgenommenen Abgrenzungs- und Zugehörigkeitsmechanismen dienen gleichermaßen zur Aufrechterhaltung von Kulturkollektiven, die z.B. in PT72 an Landesgrenzen festgemacht werden.

Die gemeinsame Zugehörigkeit zu Nationalkollektiven macht sich laut des folgenden Zitats auch in zwischenmenschlichen Beziehungen bemerkbar.

„Man gehört zu einer Gruppe von Menschen und versteht sich am besten mit ihr. Z.B. Türken und Deutsche => kein lachen [sic] über Sachen [,] die beide verstehen und kennen. Türke und Türke => eine Kultur (= bessere Beziehung) lachen über Dinge, necken sich“ (PT93).

Für PT93 scheinen sich Personen mit identischer Nationalkultur per se besser zu verstehen als Personen mit unterschiedlicher nationaler Zugehörigkeit. Nationale Unterschiede und Gemeinsamkeiten finden in Form eines allgemeingültigen Prinzips Anwendung. Der indirekt geäußerte Grundsatz versteht Nationalkulturen als konsistent und wird zur Begründung einer positiven zwischenmenschlichen Beziehungsebene herangezogen.

Daneben wird die Funktion von Kultur zur Verdeutlichung von Unterschieden und Gemeinsamkeiten mehrheitlich eingesetzt, um über Abgrenzungs- und Identifikationsprozesse, Identität zu erzeugen.

IV.4.1 Individual- und Kollektividentitäten

Die folgenden Ergebnisse aus den geschlossenen Fragestellungen, die quantitativ ausgewertet wurden, beziehen sich auf Unterschiede und Gemeinsamkeiten als Ordnungsfunktionen von Kultur sowie deren Relevanz. Mit ihrer Hilfe werden Individualität und Kollektivität hergestellt, die für die Reproduktion von Identität eine wichtige Rolle spielen. Inwieweit die Schüler*Innen Kultur als verbindend oder differenzierend, individualisierend oder gruppierend verstehen, zeigen die untenstehenden Diagramme.

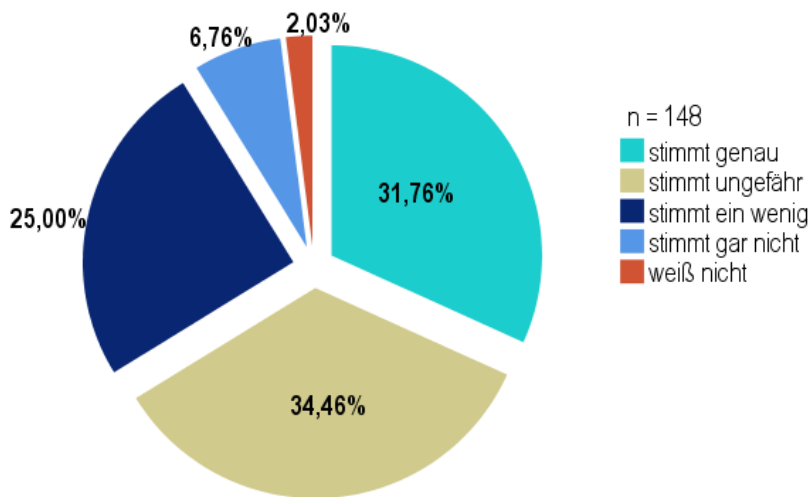


Abbildung 15: Häufigkeitsausprägung zur Aussage ‚Kultur ist wichtig, weil sie Menschen **voneinander unterscheidet**‘, eigene Darstellung aus den Ergebnissen der geschlossenen Fragen des Fragebogens.

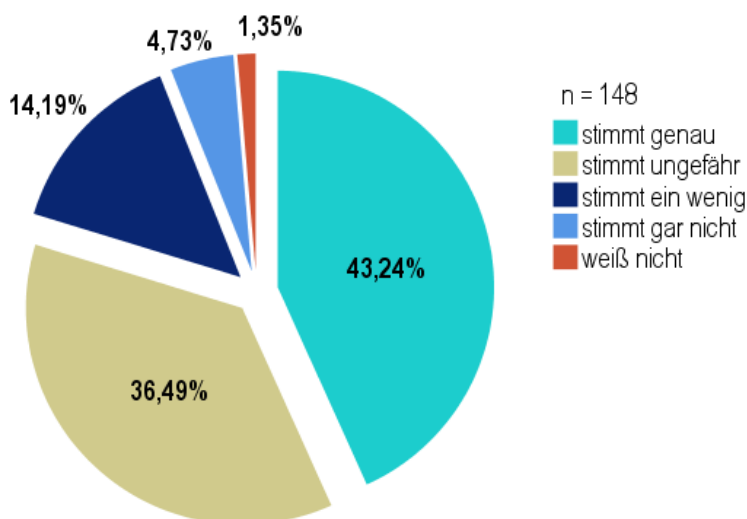


Abbildung 16: Häufigkeitsausprägung zur Aussage ‚Kultur ist wichtig, weil sie Menschen **miteinander verbindet**‘, eigene Darstellung aus den Ergebnissen der geschlossenen Fragen des Fragebogens.

Laut der Häufigkeitsdarstellung in Abbildung 15, kann mit 31,76% keine deutliche Zustimmung der Schüler*Innen zur Aussage ‚Kultur ist wichtig, weil sie Menschen *voneinander unterscheidet*‘, offengelegt werden. Dennoch stimmen mit insgesamt 66,22% mehr Befragte der Aussage zu, als der Anteil von Schüler*Innen der sie mit insgesamt 31,76% ablehnt. Daneben fällt die deutliche Zustimmung der Aussage ‚Kultur ist wichtig, weil sie Menschen *miteinander verbindet*‘ in Abbildung 16, mit 43,24% größer aus. 79,73% der Schüler*Innen stimmen der Aussage genau und ungefähr zu. Denkbar ist, dass die Schüler*Innen Kultur vermehrt als gemeinschaftsbildendes Element verstehen, indem sie

Menschen durch Gemeinsamkeiten miteinander verbindet. Die Abgrenzungsfunktion von Kultur wird von den Befragten ebenfalls wahrgenommen (s. Abbildung 8 & Abbildung 10), hier jedoch in geringerem Maße befürwortet. Vermutlich wird die Zugehörigkeit zu Kulturkollektiven laut der Schüler*Innen eher durch Gemeinsamkeiten als durch Unterschiede vollzogen.

Des Weiteren verstehen die Befragten die Differenzierungsfunktion von Kultur wahrscheinlich weniger als individualisierendes Instrument, sondern ebenfalls als Möglichkeit zur Erzeugung und Abgrenzung von Kulturkollektiven untereinander (s. Kapitel IV.4.1). Diese Auslegung der Ergebnisse gibt die Häufigkeitsausprägung der Aussage ‚*Kultur ist wichtig, weil sie Menschen miteinander verbindet*‘ in Abbildung 16 zu erkennen. Hier stimmen knapp die Hälfte der Befragten deutlich zu, dass Kultur ‚*Menschen miteinander verbindet*‘, also zur Konstitution von Kulturkollektiven beiträgt. Zudem scheinen sich die Schüler*Innen nicht an der vorgegebenen Relevanz (‚*Kultur ist wichtig, weil ...*‘) dieses Kulturaspekts zu stören, wie die eindeutige und ungefähre Zustimmung von insgesamt 79,73% erkennen lassen. Insofern nehmen die Befragten Kultur vermutlich als relevantes Instrument zur Herstellung und Aufrechterhaltung von Kollektiven wahr. Dies wird laut der Schüler*Innen in erster Linie durch verbindende Elemente wie Gemeinsamkeiten umgesetzt.

Möglicherweise ist in diesem Ergebnis auch die große Zustimmung aus Abbildung 8 wiederzufinden: Indem die Befragten Kultur mehrheitlich als wichtig erachten, um Menschen miteinander zu verbinden, verweisen sie vermutlich indirekt auch auf die Relevanz nationalkultureller Kollektive (s. Kapitel IV.3 & IV.6.1). Vordergründig fungiert Kultur dabei wahrscheinlich als Verbindungselement, welches die innere Konstitution von Kollektiven wahrt, sodass sie nach außen hin als homogene Einheit wie bspw. in Form einer Nationalkultur repräsentiert werden kann.

Eine gruppenvergleichende Auswertung der Daten zwischen männlichen und weiblichen Schülern bzw. Schüler*Innen mit und ohne Migrationshintergrund zeigte keine signifikanten Unterschiede auf. Dementsprechend besitzt Kultur als verbindendes Element, das Kollektive reproduziert, scheinbar für alle Schüler*Innengruppen größere Relevanz als die Funktion zur Differenzierung.

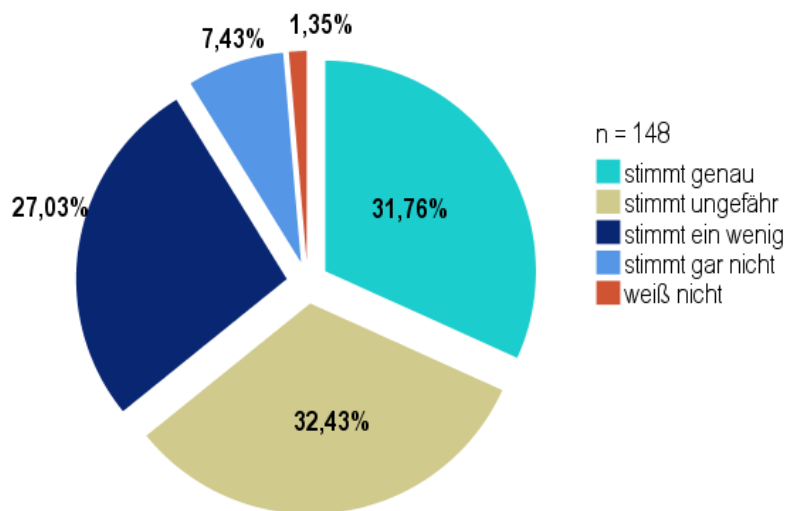


Abbildung 17: Häufigkeitsausprägung zur Aussage ‚Kultur ist von Mensch zu Mensch unterschiedlich‘, eigene Darstellung aus den Ergebnissen der geschlossenen Fragen des Fragebogens.

Mit insgesamt 64,19% stimmt die Mehrheit der Befragten der Aussage ‚Kultur ist von Mensch zu Mensch unterschiedlich‘ deutlich und ungefähr zu. Damit ist der Anteil an Schüler*Innen die zustimmen größer als jener der Befragten, die die Aussage ablehnen (insgesamt 34,46%). Möglicherweise versteht die Mehrheit der Schüler*Innen Kultur hier als Instrument zur Herstellung der Individualität eines Menschen, indem durch Unterschiede Abgrenzungsprozesse auf individueller Ebene vorgenommen werden können. Dementsprechend könnte Kultur für die Mehrheit der Schüler*Innen Einzigartigkeit erzeugen. Dieses Ergebnis scheint kontrovers zum Ergebnis zu stehen, dass die Befragten Kultur mehrheitlich als gemeinschaftsstiftend verstehen (s. Abbildung 16). Im Rahmen der Identitätsreproduktion der Befragten kommen wahrscheinlich beide Ergebnisse zum Tragen, da dabei beide Aspekte von Bedeutung sind (s. Abbildung 20).

Der Anteil an Schüler*Innen, die die Aussage ‚Kultur ist von Mensch zu Mensch unterschiedlich‘ ablehnen, sind wahrscheinlich Vertreter*Innen der Aussage, dass Kultur hilft, durch Gemeinsamkeiten Kollektive herzustellen (s. Abbildung 16). Denkbar ist auch, dass die Besonderheit eines Menschen nicht durch Kultur ausgedrückt wird, sodass für diesen Teil der Befragten Kultur die Menschen eher „*einheitlich macht*“ (s. Abbildung 18).

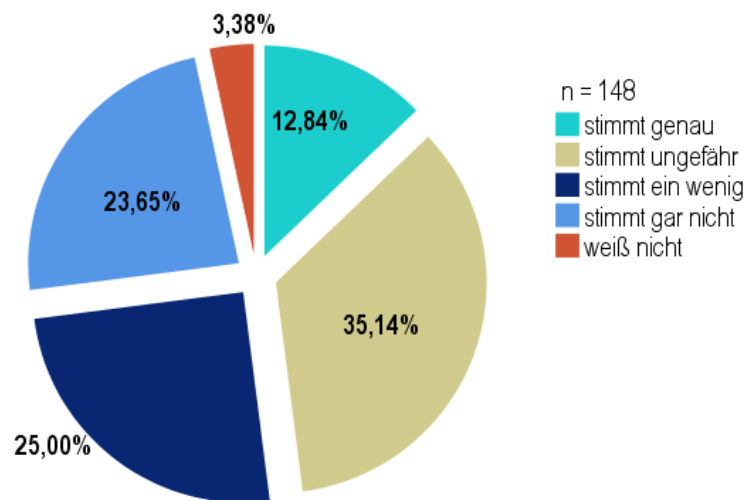


Abbildung 18: Häufigkeitsausprägung zur Aussage ‚Kultur verbindet Menschen und macht sie einheitlich‘, eigene Darstellung aus den Ergebnissen der geschlossenen Fragen des Fragebogens.

Die Aussage, dass Kultur Menschen verbindet und sie einheitlich macht, erfährt mit 12,84% keine deutliche Zustimmung durch die Schüler*Innen. Die mehrheitlich vertretene, ungefähre und geringe Zustimmung (35,14% + 25%), spiegelt die Unentschlossenheit vieler Schüler*Innen wider. Dies könnte darauf hinweisen, dass für die Befragten nur wenige kulturelle Aspekte existieren, die Menschen einheitlich machen. Denkbar wären bspw. Lebensweisen und Handlungspraxen auf Grundlage von Werte- und Normverständnissen, die die Schüler*Innen Einheitlichkeit durch Kultur ausdrücken. Knapp ein Viertel der Befragten lehnt die Idee der Homogenisierung von Menschen durch Kultur mit 23,65% ausdrücklich ab.

Womöglich sehen sie die Schwierigkeit im Begriff der Vereinheitlichung selbst, da sie ihre Individualität, die ihnen mehrheitlich wichtig ist (s. Abbildung 17), dadurch angegriffen sehen. Es ist denkbar, dass die Schüler*Innen Kultur eher als verbindendes Instrument verstehen, das Kollektivzugehörigkeiten ermöglicht und ihre persönliche Individualität wahrt.

Diese Auffassung kann mit dem nationalkulturellen Verständnis der großen Mehrheit der Schüler*Innen (s. Abbildung 8) zusammengeführt werden: Sie verstehen sich wahrscheinlich weniger als Mitglied einer einheitlichen und übergeordneten Menschheitskultur, sondern befürworten eine nationale Kollektivzugehörigkeit (s. Abbildung 9). Dabei wirken sich nationalspezifische Kollektive für diese Gruppe von Schüler*Innen vermutlich nicht homogenisierend aus, sondern typisierend, sodass eine Zugehörigkeit vorgenommen werden kann. Die ablehnende Haltung der Schüler*Innen gegenüber der Vereinheitlichung durch Kultur (s. Abbildung 18), spiegelt vermutlich auch das Ergebnis einer vermehrten Auffassung

von Individualität durch Kultur wider (s. Abbildung 17). Trotz nationaler Kollektivzugehörigkeiten scheint Einzigartigkeit für die Befragten bestehen zu bleiben.

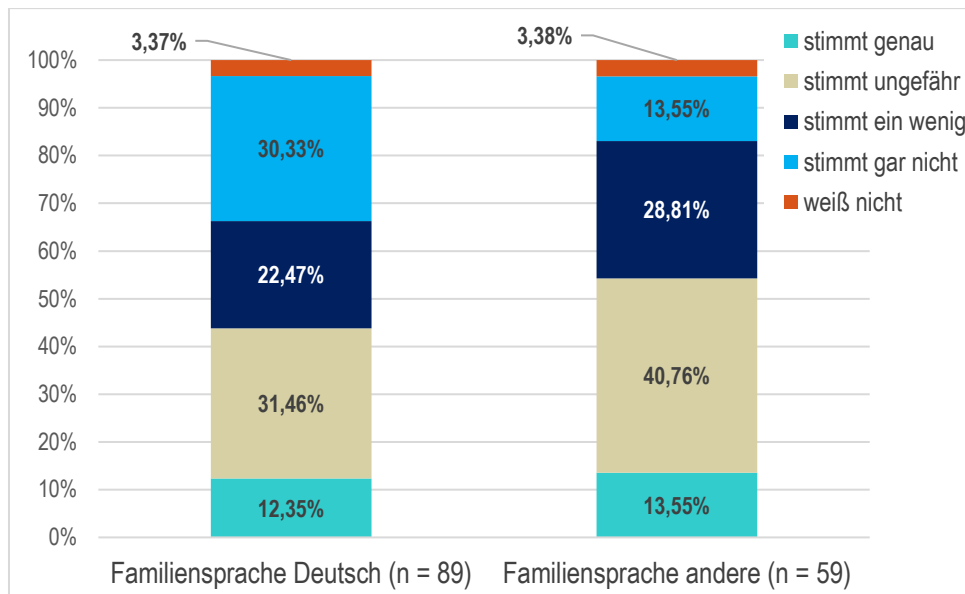


Abbildung 19: Gruppenvergleichende Darstellung zur Aussage ‚Kultur verbindet Menschen und macht sie einheitlich‘, eigene Darstellung aus den Ergebnissen der geschlossenen Fragen des Fragebogens.

Die Häufigkeitsdarstellung in Abbildung 19 zeigt, dass die Mehrheit der Schüler*Innen ohne Migrationshintergrund die Aussage ‚Kultur verbindet Menschen und macht sie einheitlich‘ mit 52,80% komplett und tendenziell ablehnen. Die Gruppe der Schüler*Innen ohne Migrationshintergrund, die die Aussage deutlich ablehnen, steht gegenüber der Gruppe von Schüler*Innen mit Migrationshintergrund, die die Aussage deutlich ablehnen, in einem Verhältnis von 2:1. Womöglich beruht die eher zustimmende Haltung der Befragten mit Migrationshintergrund auf der Tatsache, dass sie ihren Migrationshintergrund als Merkmal tragen, der sie zwar vom Rest der Gesellschaft unterscheidet, womit sie sich aber auch als einheitliche Gruppe in einer heterogenen Gesellschaft repräsentieren können. Mit dieser Repräsentation nach außen als einheitliche Gruppe mit Migrationshintergrund, identifizieren sich die Befragten vermutlich und grenzen sich dadurch ab. Aufgrund des geteilten Merkmals „Migrationshintergrund“ als Gemeinsamkeit, stimmen sie der vereinheitlichenden und verbindenden Wirkung von Kultur möglicherweise stärker zu.

Die stärker ablehnende Haltung der Befragten ohne Migrationshintergrund könnte auf einer Sozialisationsform beruhen, die vermittelt, dass nicht alle Menschen gleich sind. Trotz ausgeprägtem Verständnis nationalkultureller Kollektive und der Identifikation damit, weisen die Schüler*Innen ohne Migrationshintergrund eine Vereinheitlichung zurück. Die Befragten

nehmen sich womöglich ausgeprägter als Individuen wahr (s. Abbildung 17), obwohl wahrscheinlich viele Angehörige ihrer Peergroup ähnliche Konzepte kultureller Alltagspraxis besitzen. Insofern scheint sich Kultur für sie sowohl individualisierend als auch typisierend auszuwirken und nationale Kollektivzugehörigkeit sowie persönliche Individualität sind auch für sie vermutlich kompatibel. Dies legt ebenfalls die geringfügig stärker ausgeprägte Zustimmung der Schüler*Innen mit Migrationshintergrund mit insgesamt 54,31% in Abbildung 19 nahe: Möglicherweise verstehen sie Kultur sowohl als individuelle Familienkultur als auch in Form nationaler Zugehörigkeit (s. Abbildung 9), die verbindet und typisiert. Dementsprechend scheint Kultur auch für die Befragten mit Migrationshintergrund ein Instrument darzustellen, das gleichermaßen zu Individualität als auch zu Kollektivität verhilft (s. Abbildung 20). Generell betonen Schüler*Innen mit und ohne Migrationshintergrund den Individualisierungsaspekt durch Kultur stärker als den Homogenisierungsaspekt (s. Abbildung 19).

Laut der Ergebnisse der offenen Fragen, die qualitativ ausgewertet wurden, spielt Kultur bei der Erzeugung von Identität für die Schüler*Innen eine tragende Rolle. Identität setzt sich für die Befragten auch hier aus zwei Elementen zusammen: Die Zugehörigkeit von Einzelpersonen zu Kollektiven, wird hauptsächlich durch die Herstellung kultureller Gemeinsamkeiten und die Identifikation damit erreicht. Mit Hilfe kultureller Abgrenzungen und Unterschieden werden laut der Schüler*Innen „Individualität“ oder „Einzigartigkeit“ hervorgerufen. „Individualität“ ist für die Mehrheit der Befragten abhängig von einzelnen Kulturen und deren Abgrenzung zu weiteren einzelnen Kulturen. Nach diesem Verständnis basiert die hier dargestellte Individualität nicht auf der Einzigartigkeit von Individuen, sondern fußt auf den unterschiedlichen Lebens- und Verhaltensweisen einzelner Kulturen, der sich die Einzelperson zuschreibt.

Abbildung 20 stellt den Entstehungsprozess von Identität durch Kultur, auf Grundlage aller Schüler*Innenäußerungen der Kategorie schematisch dar. Insofern bildet das Schaubild keine Einzelaussage ab, sondern die Summe aller hierfür relevanten Äußerungen. Ausgehend von Kultur als Quelle zur Produktion von Unterschieden bzw. Gemeinsamkeiten, gliedern sich die Prozesse der Abgrenzung bzw. der Identifikation auf. Hier kommt es jeweils mit Hilfe von Kultur zur Reproduktion von Einzigartigkeiten bzw. Zugehörigkeiten, die in Individualität bzw. Kollektivität münden. Zusammen ergeben sie die Identität von Einzelpersonen.

Wie persönliche Identität für die Befragten im Detail zustande kommt und wie sie sich auswirkt, wird folgend erläutert.

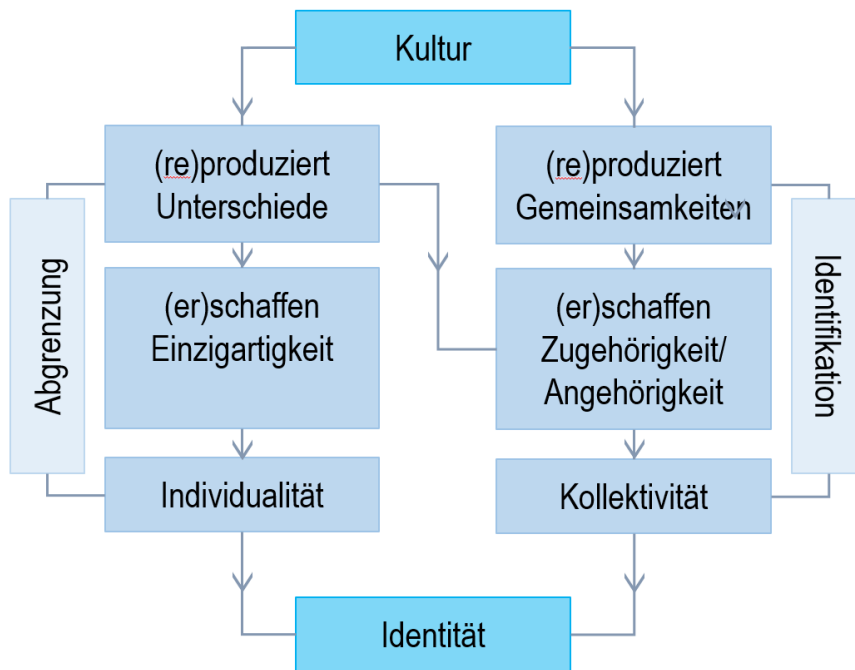


Abbildung 20: Entstehung persönlicher Identität durch Kultur bei den Schüler*Innen, eigene Darstellung aus den Ergebnissen der offenen Fragen des Fragebogens.

Für die Mehrheit der befragten Schüler*Innen beeinflusst Kultur die (Re)Produktion von Identität maßgeblich. Dementsprechend ist für die meisten ProbandInnen Kultur ein fixer Bestandteil des Lebens und von wesentlicher Bedeutung für alle Menschen. Laut PT32 wirkt sich Kultur als Hinweis aus, der an die eigene Identität erinnert. Insofern scheint Kultur allgegenwärtig und signifikant bei der Entstehung und Bildung von Identität zu sein.

„[Kultur ist] Teil der Identität“ (EV36).

„[Kultur] Lässt mich nicht vergessen wer ich bin“ (PT32).

Kultur dient laut der Schüler*Innen unter anderem dazu, Unterschiede zu anderen Menschen, Kulturen, und Tieren zu (re)produzieren (s. PT140 & EV48). Diese werden durch den Vergleich von Lebens- und Verhaltensweisen oder auch des Aussehens erzeugt (s. PT120) und führen durch Abgrenzungsmechanismen zu Einzigartigkeit. Dadurch sehen sich einige der Befragten selbst, aber auch andere Personen individualisiert und in ihrer Einzigartigkeit bestätigt (s. PT120). Des Weiteren scheint Kultur das Dasein als Mensch zu definieren. EV48 schreibt Kultur deutlich den Menschen zu und grenzt sie von Tieren ab.

„[Kultur ist gut][...] um sich zu identifizieren und um sich von anderen Menschen zu unterscheiden“ (PT140).

„Kultur zeichnet die Menschen aus. Kultur ist das was uns von Tieren unterscheidet“ (EV48).

„Kultur zeigt uns auch wie verschieden wir sind [...] bei der Hautfarbe z.B. aber es ist auch die Art wie jeder von uns lebt. Der eine mag das der andere das. [...] ob es die Sprache, die Hautfarbe, die Erziehung oder die Religion ist, jeder Mensch ist einzigartig“ (PT120).

Diese Schüler*Innen scheinen Identität als individuelle Konstellation unterschiedlicher kultureller Aspekte und auch des Aussehens einer Person zu verstehen. Wahrscheinlich stellt diese Zusammensetzung das eigene ‚Ich‘ der jeweilige Person dar. Jedoch besitzen die im Zitat PT120 genannten Aspekte (Sprache, Hautfarbe, Erziehung, Religion), welche die Einzigartigkeit ausmachen, auch die Eigenschaft, Gruppen zu definieren. Dementsprechend kann vermutet werden, dass die Möglichkeit für Einzelpersonen sich frei entfalten und zu individualisieren, lediglich im Rahmen bereits existierender Kollektive umgesetzt wird. Die von den Befragten dargestellte Individualität kann somit auch Gruppen und Gemeinschaften entspringen, zwischen denen die Einzelperson frei wählen kann. Damit existiert Identität jedoch nicht völlig losgelöst von Kollektivzuschreibungen, sondern ergibt sich aus der individuellen Kombination verschiedener Kollektivzugehörigkeiten. Auch PT132 nennt eine Wahlfreiheit zwischen bestehenden kulturellen Kollektiven, um Individualität zu erzielen. PT55 verdeutlicht, dass Individualität in Abhängigkeit zu kulturellen Kollektiven steht.

„Ich kenne mehrere Kulturen, eine aus dem asiatischen Raum und eine hier aus Deutschland/Köln. Diese sind sehr verschieden und ich finde es gut [,] dass ich selbst entscheiden kann, was und wie viel ich aus jeder Kultur ‚mitnehme““ (PT132).

„Man kann sich selbst, z.B. in einem Mix aus verschiedenen Aspekten von unterschiedlichen Kulturen wiederfinden“ (PT55).

Eine absolut unabhängige, individuelle ‚Ich-Identität‘ wird explizit von nur zwei Schüler*Innen genannt. Hier scheint Individualität unabhängig von Kollektiven gebildet zu werden, indem eine individuelle Interpretation von Kultur ausgeübt wird. Insofern werden vermutlich allein durch Abgrenzungsmechanismen zu allen anderen Einzelpersonen Unterschiede und Einzigartigkeiten hergestellt.

„Jede Kultur ist anders und jeder interpretiert seine Kultur anders und setzt diese anders um“ (PT73).

„Dass ich nicht bin wie die anderen sondern anders“ (PT81).

Daneben werden mit Hilfe von Kultur Unterschiede (re)produziert, die angewendet werden, um Gemeinsamkeiten von Gruppen oder Kollektiven, in Abgrenzung zu anderen Gruppen oder Kollektiven, hervorzuheben. Hierbei wird deutlich, dass Abgrenzungs- und Zuschreibungsmechanismen dichotom zueinander sind und nur durch den Bezug auf das jeweils andere umgesetzt werden können. EV1 nennt sowohl die Zugehörigkeit zur Eigenkultur als auch die damit verbundenen Unterschiede zu ‚Fremdkultur‘, hier der Deutschen.

„Ich als Beispiel [sic] bin super stolz auf meine persische Kultur. Und genau die Unterschiede zwischen die beide Kulturen [sic] (Persische / Deutsche) machen das ganze [sic] noch interessanter“ (EV1).

Weiter äußert EV1, dass Kulturen durch Unterschiede voneinander differenziert werden können wie bspw. die „Persische/ Deutsche“. Dadurch scheint die Bildung des jeweiligen Kollektivs ermöglicht zu werden. Gleichzeitig kann sich der Befragte selbst als Mitglied der „persischen Kultur“ zuordnen. Dieser Vorgang basiert vermutlich auf der Abgrenzung zur „deutschen Kultur“ sowie durch die Zuschreibung zum Kollektiv der „persischen Kultur“ anhand von Gemeinsamkeiten. Hier wird die (Re)produktion persönlicher Identität explizit durch die Kombination von Abgrenzungen und Identifikation vollzogen.

Mehrheitlich dient Kultur laut der Schüler*Innen auch zur (Re)Produktion von Gemeinsamkeiten (s. EV38). Diese werden vor allem durch konforme Lebens- und Verhaltensweisen, wie die Berücksichtigung von Normen, sowie Äußerlichkeiten, wie z.B. die Hautfarbe erzeugt (s. EV19 & EV9). Auf Grundlage dieser, für die Schüler*Innen ‚kulturellen‘ Aspekte, können ebenfalls Gruppen gebildet oder stabilisiert und Zugehörigkeiten oder Angehörigkeiten geschaffen werden.

„Für mich ist Kultur etwas, das Menschen verbindet und eine Gemeinschaft schafft“ (EV38).

„[...]es kann für mich bedeuten, dass man Werte hat, an denen man festhält, oder auch Regeln, an die sich jeder hält“ (EV19).

„Für mich ist Kultur [...] das typische Aussehen der Kulturen, z.B. Hautfarbe oder Augenfarbe“ (EV9).

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass Kultur zur Bildung von Kollektiven beiträgt, insbesondere durch Gemeinsamkeiten als verbindende Elemente. Gemeinsamkeiten bedeuten für die meisten Schüler*Innen jedoch keine Homogenisierung in Form einer kompletten Vereinheitlichung der Menschen, bspw. in Form einer Menschheitskultur, oder innerhalb eines

Nationalkollektivs. Für die Befragten wirken sich vermutlich nur einige kulturelle Aspekte typisierend aus, sodass eindeutige (nationale) Zugehörigkeiten vorgenommen werden können, wobei die Individualität der Einzelperson jedoch bestehen bleibt. Individualität durch Kultur stellt für die meisten Schüler*Innen einen weiteren wichtigen Aspekt dar.

IV.4.1.1 Identitätsstiftende Kollektive

Wie bereits gezeigt werden konnte, spielen Kollektivzugehörigkeiten zu Reproduktion von Identität, für die Schüler*Innen eine tragende Rolle (s. Abbildung). Die Ergebnisse aus den geschlossenen Fragen des Fragebogens zeigen, wie vielen Kulturkollektiven sich die Befragten zugehörig fühlen. Wahrscheinlich verstehen die meisten Schüler*Innen Kultur in den untenstehenden Aussagen als Nationalkultur (s. Abbildung).

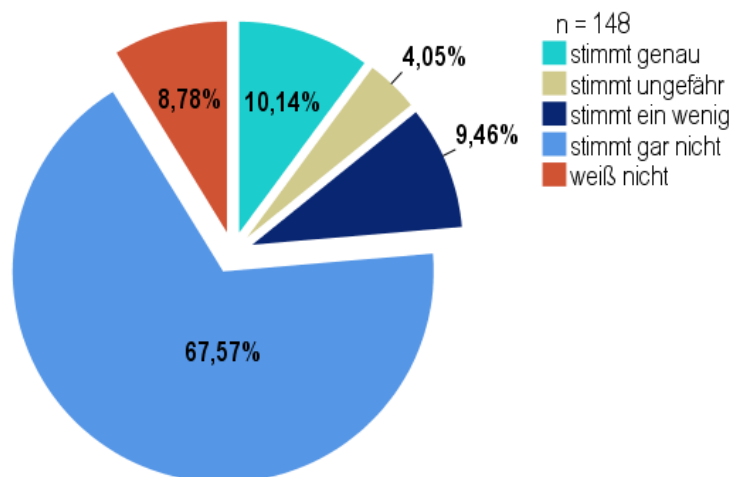


Abbildung 21: Häufigkeitsausprägung zur Aussage ‚Ich fühle mich **keiner** bestimmten Kultur zugehörig‘, eigene Darstellung aus den Ergebnissen der geschlossenen Fragen des Fragebogens.

Offenkundig lehnt die Mehrheit der Schüler*Innen die Aussage sich ‚*keiner bestimmten Kultur zugehörig zu fühlen*‘ in Abbildung mit insgesamt 77,03% deutlich bis tendenziell ab. Dementsprechend scheint Kultur für die Befragten eine wichtige Rolle zu spielen, die wahrscheinlich in der Reproduktion von Zugehörigkeit liegt, sodass die Schüler*Innen ihre Identität aufrechterhalten können. Die mehrheitliche Ablehnung der Aussage spiegelt wahrscheinlich das Ergebnis von Abbildung 8 wieder: Viele Schüler*Innen stimmen der nationalspezifischen Existenz von Kulturen zu und scheinen sich dieser auch zugehörig zu fühlen (s. Abbildung 21).

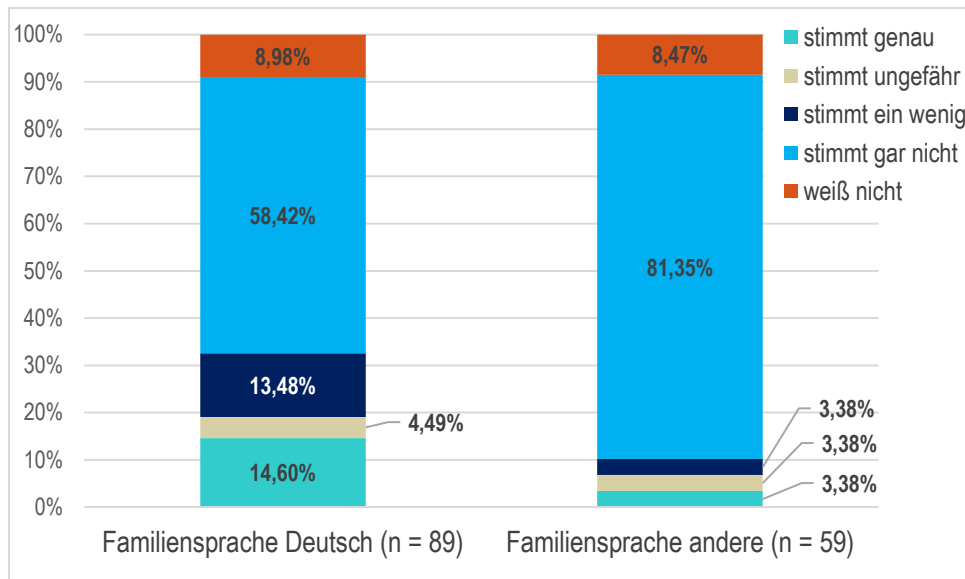


Abbildung 22: Gruppenvergleichende Darstellung zur Aussage ‚Ich fühle mich **keiner** bestimmten Kultur zugehörig‘, eigene Darstellung aus den Ergebnissen der geschlossenen Fragen des Fragebogens.

Laut der Häufigkeitsverteilung der gruppenvergleichenden Abbildung, verneinen insbesondere Schüler*Innen mit Migrationshintergrund, dass sie sich keiner bestimmten Kultur zugehörig fühlen. Dementsprechend scheint Kultur für diese Befragten einen relevanteren Identitätszusammenhang zu besitzen als für Schüler*Innen ohne Migrationshintergrund. Schüler*Innen mit Migrationshintergrund fühlen sich demnach wahrscheinlich zu einem größeren Anteil einer bestimmten bzw. mehreren Kulturen zugehörig, wie auch Abbildung 24 & Abbildung 28 zeigen. Die stärker ablehnende Haltung der Befragten mit Migrationshintergrund zur Aussage beruht womöglich auf einem, durch ihren Migrationshintergrund geprägten Weltbild: Innerhalb der familiären und vertrauten Kulturkollektive, denen diese Schüler*Innen angehören, tragen „Werte, Normalitätsmuster, Wissensbestände und Kulturtechniken [...]“ dazu bei, „[...] die Menschen, ihr Dasein und ihre Umwelt mit Sinn und Bedeutung [zu] unterfüttern.“ (Mutz 2015: 93). In einer aus ihrer Perspektive betrachteten, ‚anderen‘ Gesellschaft, kann die eindeutige Zuordnung und Zugehörigkeit zu einem spezifischen Kulturkollektiv „aus der sinnlosen Unendlichkeit des Weltgeschehens“ (Weber zit. in Mutz 2015: 93), etwas Sinnvolles machen, das intersubjektiv geteilt wird. Neben einem sinngebenden, erfüllenden Effekt ermöglicht die Angehörigkeit zu Kulturkollektiven vermutlich auch, Zusammengehörigkeit, Zusammenhalt und Anerkennung zu erfahren (Bertram & Spieß 2010). Gleichzeitig könnte damit das Merkmal des womöglich als teilweise stigmatisierend empfundenen Migrationshintergrundes auch aufgewertet werden. Des Weiteren fußt das Ergebnis womöglich auch auf der repräsentativen Wirkung der

Schüler*Innen mit Migrationshintergrund nach außen: Im Rahmen des aktuellen Gesellschaftsdiskurses, werden sie beständig mit ihrer differierenden Kulturzugehörigkeit konfrontiert und durch sie gekennzeichnet. Insofern wird ihnen wahrscheinlich durch Alltagserfahrungen oder durch ihre Peergroup stets widergespiegelt, dass sie „die Anderen“ sind und dementsprechend einer bestimmten *anderen* Kultur zugeordnet werden können.

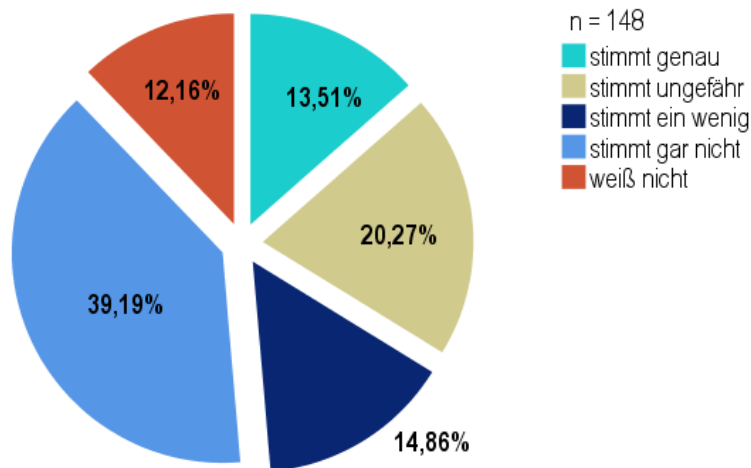


Abbildung 23: Häufigkeitsausprägung zur Aussage ‚Ich fühle mich **mehreren** Kulturen zugehörig‘, eigene Darstellung aus den Ergebnissen der geschlossenen Fragen des Fragebogens.

Mehrheitlich lehnen insgesamt 54,05% der Schüler*Innen die Zugehörigkeit zu mehreren Kulturen deutlich und tendenziell ab (s. Abbildung 23). Unter Berücksichtigung des Ergebnisses aus Abbildung 8 & Abbildung 16 fühlen sich diese Befragten vermutlich stärker einer spezifischen Nationalkultur zugehörig und identifizieren sich wahrscheinlich auch damit (s. Abbildung 27).

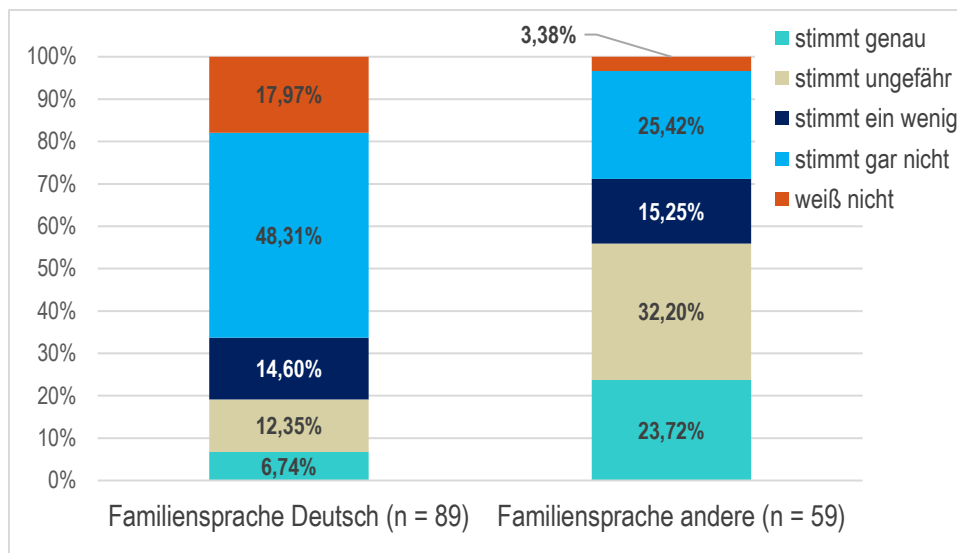


Abbildung 24: Gruppenvergleichende Darstellung A zur Aussage ‚Ich fühle mich **mehreren** Kulturen zugehörig‘, eigene Darstellung aus den Ergebnissen der geschlossenen Fragen des Fragebogens.

Schüler*Innen ohne Migrationshintergrund lehnen die Aussage sich ‚mehreren Kulturen zugehörig‘ zu fühlen, mit insgesamt 62,91% mehrheitlich ab. Die deutliche Ablehnung dieser Schüler*Innengruppe steht gegenüber der Ablehnung durch die Befragten mit Migrationshintergrund in einem Verhältnis von etwa 2:1. Dementsprechend ordnen sich Schüler*Innen ohne Migrationshintergrund häufiger einer bestimmten Kultur zu und können sich damit vermutlich auch identifizieren. Dabei handelt es sich wahrscheinlich meist um Nationalkulturen (s. Abbildung 24 & Abbildung 9). Schüler*Innen mit Migrationshintergrund fühlen sich mit insgesamt 55,92% eher mehreren Kulturen zugehörig und besitzen dadurch wahrscheinlich auch eine Identität, die sich aus der Zugehörigkeit zu mehreren Nationalkollektiven zusammensetzt. Demnach besitzen sie vermutlich eine ‚Sowohl-als-auch-Identität‘, die zwei oder mehrere Kollektivzugehörigkeiten miteinander verbinden kann. Sie ordnen sich wahrscheinlich nicht sich gegenseitig ausschließenden Kollektiven nach dem „entweder-oder-Prinzip“ zu, wie vermutlich der Großteil der Befragten ohne Migrationshintergrund (s. Abbildung 28 & Abbildung 29). Dementsprechend pflegen Schüler*Innen mit Migrationshintergrund im Vergleich zu Schüler*Innen ohne Migrationshintergrund mehrere nationalkulturelle Identitätszusammenhänge und besitzen somit vermutlich eine multipel zusammengesetzte Identität.

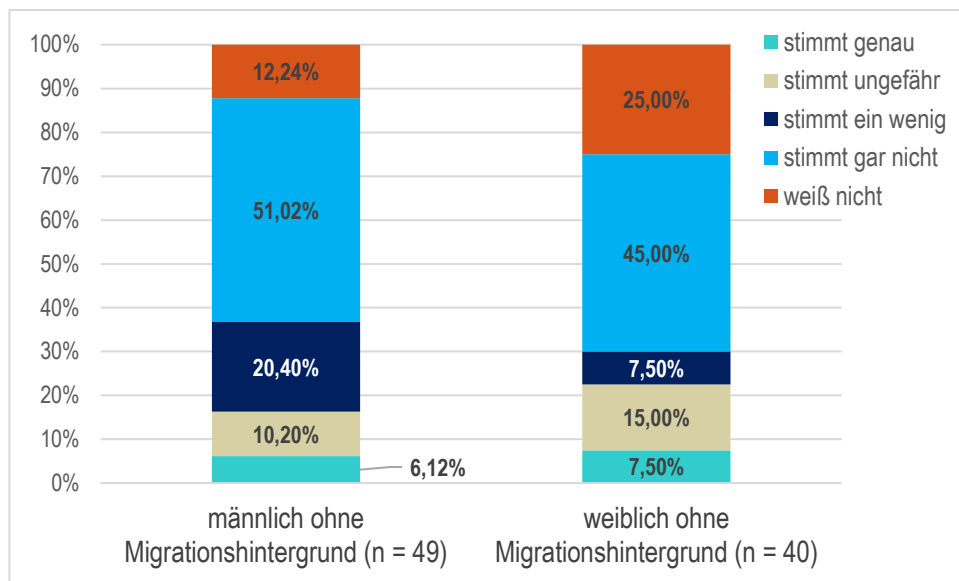


Abbildung 25: Gruppenvergleichende Darstellung B zur Aussage ‚Ich fühle mich **mehreren** Kulturen zugehörig‘, eigene Darstellung aus den Ergebnissen der geschlossenen Fragen des Fragebogens.

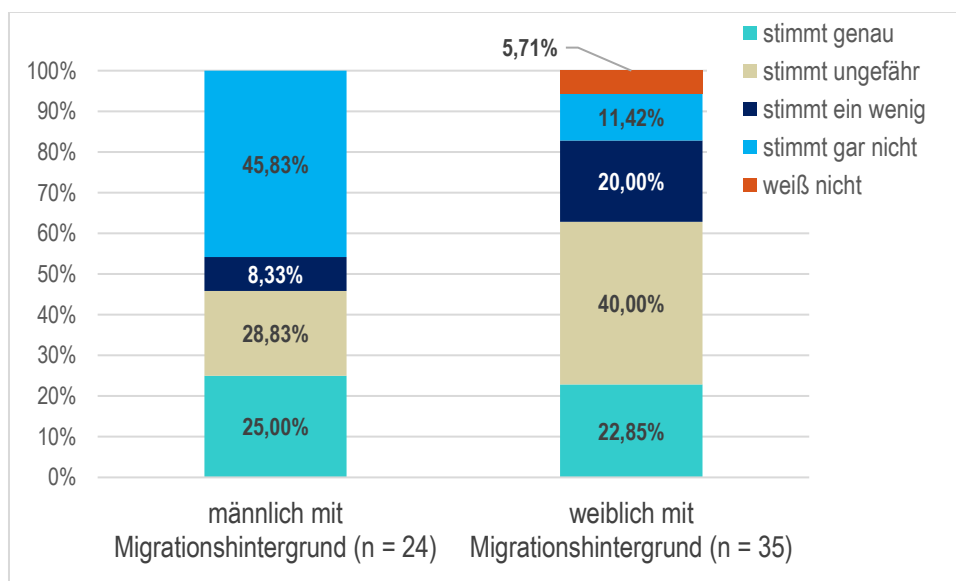


Abbildung 26: Gruppenvergleichende Darstellung C zur Aussage ‚Ich fühle mich **mehreren** Kulturen zugehörig‘, eigene Darstellung aus den Ergebnissen der geschlossenen Fragen des Fragebogens.

Abbildung 25 & Abbildung 26 lassen erkennen, dass vor allem männliche Schüler mit und ohne Migrationshintergrund eine multiple Zugehörigkeit mehrheitlich und deutlich ablehnen. Insbesondere lehnen Schüler ohne Migrationshintergrund die Aussage mit insgesamt 71,42% deutlich und tendenziell ab (s. Abbildung 25). Die ablehnende Haltung männlicher Schüler mit Migrationshintergrund steht mit der ablehnenden Haltung der Schülerinnen mit Migrationshintergrund in einem Verhältnis von etwa 4:1 (s. Abbildung 26). Insofern identifizieren sich männliche Befragte wahrscheinlich stärker mit einer bestimmten

Nationalkultur und pflegen demnach weniger häufig eine ‚Sowohl-als-auch-Identität‘, die auf mehreren, sich nicht ausschließenden, nationalspezifischen Zugehörigkeiten beruht, als die Schülerinnen. Vermutlich gilt dies besonders für Schüler ohne Migrationshintergrund (s. Abbildung 25). Aufgrund des fehlenden Migrationshintergrundes steht ihre Kollektivzugehörigkeit für sie vermutlich weniger in Frage und ist deutlicher festgelegt als bei Schülern mit Migrationshintergrund. Wahrscheinlich weisen männliche Schüler ohne Migrationshintergrund eine stärker ausgeprägte, nationalkulturelle Identität auf als die weiblichen Befragten ohne Migrationshintergrund (s. Abbildung 26). Diese Vermutung wird von Abbildung 27 unterstützt. Mehrheitlich stimmen Schülerinnen mit Migrationshintergrund der Aussage, sich mehreren Kulturen zugehörig zu fühlen, mit 62,85% deutlich und ungefähr zu (s. Abbildung 26). Sie könnten die Gruppen darstellen, die eine ‚Sowohl-als-auch-Identität‘ besitzt, welche auf mehreren, nationalen Kulturzugehörigkeiten basiert.

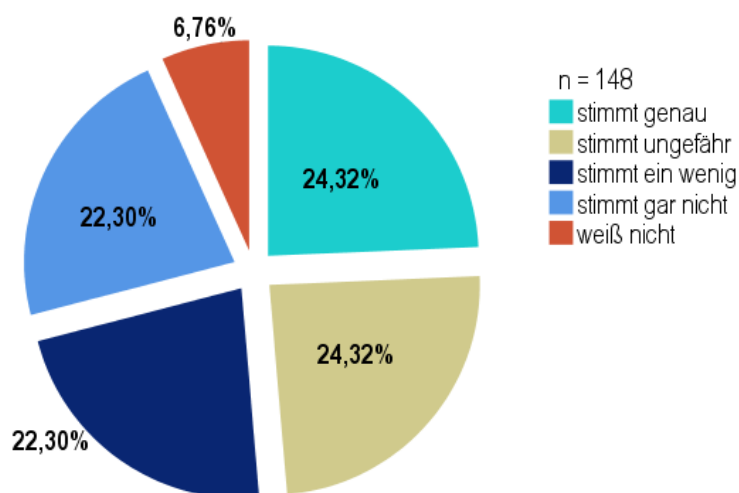


Abbildung 27: Häufigkeitsausprägung zur Aussage ‚Ich fühle mich **einer** bestimmten Kultur zugehörig‘, eigene Darstellung aus den Ergebnissen der geschlossenen Fragen des Fragebogens.

Abbildung 27 spiegelt die sehr unterschiedlichen Auffassungen der Befragten bzgl. ihres Zugehörigkeitsgefühls zu einer bestimmten Kultur wider. Knapp die Hälfte der Schüler*Innen scheint mit einer genauen und ungefähren Zustimmung (48,64%) das nationalkulturelle Zugehörigkeitsempfinden widerzugeben (s. Abbildung 8). Dieses Ergebnis findet Unterstützung durch die Schüler*Innen, die es ablehnen, sich keiner bestimmten Kultur oder mehreren Kulturen zuzuordnen (s. Abbildung 21 & Abbildung 23). Schüler*Innen, die die Zugehörigkeit zu einer bestimmten Kultur mit insgesamt 44,60% deutlich bzw. tendenziell ablehnen, sind in Abbildung 23 wahrscheinlich unter den Befragten, die einer multiplen Zugehörigkeit zustimmen. Dementsprechend scheint sich etwa die Hälfte der Schüler*Innen

einer bestimmten Kultur zuzuschreiben. Eine weitere Untergruppe, die etwa ein Drittel der Befragten ausmacht, fühlt sich mehreren Kulturen zugehörig und identifiziert sich wahrscheinlich auch damit, während sich die restlichen Schüler*Innen keiner bestimmten Kultur zugehörig fühlen (s. Abbildung 21).

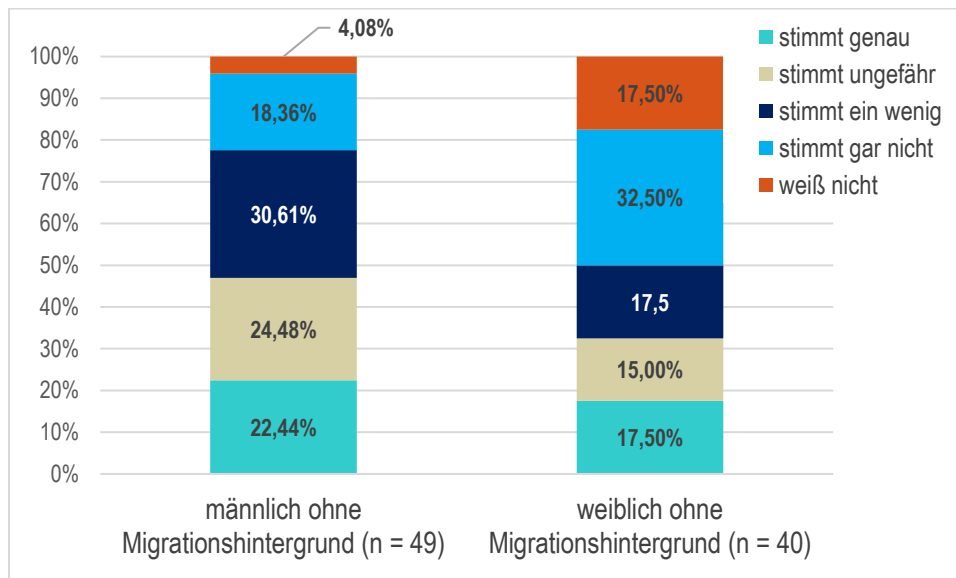


Abbildung 28: Gruppenvergleichende Darstellung A zur Aussage ‚Ich fühle mich **einer** bestimmten Kultur zugehörig‘, eigene Darstellung aus den Ergebnissen der geschlossenen Fragen des Fragebogens.

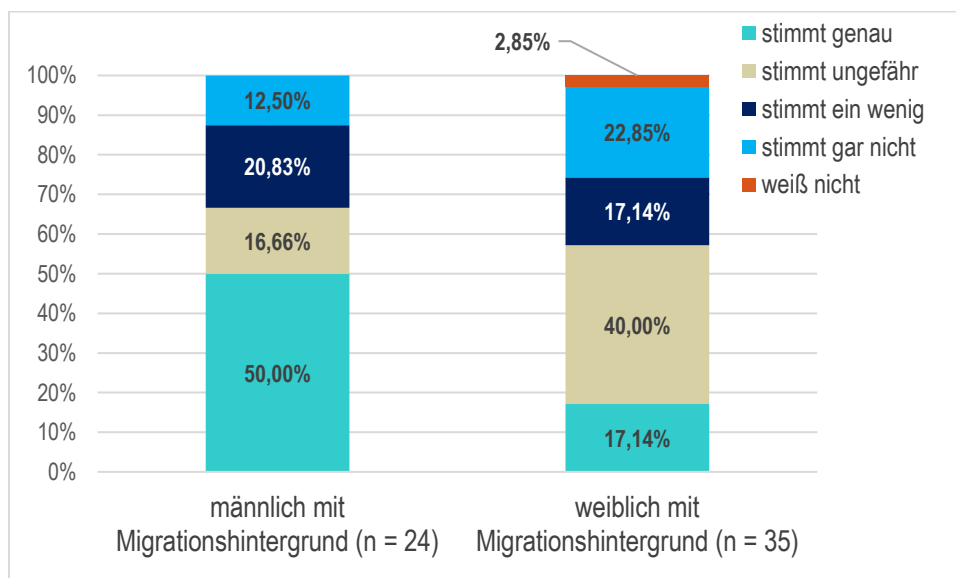


Abbildung 29: Gruppenvergleichende Darstellung B zur Aussage ‚Ich fühle mich **einer** bestimmten Kultur zugehörig‘, eigene Darstellung aus den Ergebnissen der geschlossenen Fragen des Fragebogens.

Laut der gruppenvergleichenden Abbildungen 28 & 29 fühlen sich mit insgesamt 66,66% insbesondere männliche Schüler mit Migrationshintergrund, häufiger einer bestimmten Kultur

zugehörig als Schülerinnen mit Migrationshintergrund sowie Befragte ohne Migrationshintergrund. Die deutliche und tendenzielle Ablehnung der Aussage durch Schüler*Innen ohne Migrationshintergrund fällt nur geringfügig unterschiedlich aus. Jedoch lehnen Schülerinnen ohne Migrationshintergrund das Gefühl einer spezifischen Kulturzugehörigkeit mit 32,50% deutlicher ab als Schüler ohne Migrationshintergrund (18,36%). Womöglich repräsentieren diese Schülerinnen jene Gruppe in Abbildung 21, die zustimmt, sich keiner Kultur zugehörig zu fühlen. Somit spielen kulturelle Kollektive für die Identitätskonstitution von Schülerinnen ohne Migrationshintergrund vielleicht nur eine marginale Rolle. Aufgrund des fehlenden Migrationshintergrunds sind verschiedene, dadurch bedingte nationalkulturelle Zugehörigkeiten, nicht existent. Insofern gestaltet sich die Identitätsbildung bei diesen Schülerinnen vermutlich sehr flexibel und ist nur geringfügig an Zugehörigkeiten zu feststehenden nationalkulturellen Kollektiven gebunden. Dementsprechend verstehen sie sich möglicherweise als individueller, da sie frei und flexibel darüber entscheiden, welchen (kulturellen) Kollektiven sie angehören wollen und lehnen es ab, sich nur einer bestimmten Kultur zuzuordnen.

Zusammengefasst scheint Kultur für männliche Schüler und insbesondere für männliche Schüler mit Migrationshintergrund eine wichtige Rolle hinsichtlich ihrer nationalspezifischen Zugehörigkeit und Identität zu spielen (s. Abbildung 29 & Abbildung 25). Unter den Schülerinnen mit Migrationshintergrund gibt die größte Gruppe an, sich mehreren Kulturen zugehörig zu fühlen (s. Abbildung 25). Schülerinnen ohne Migrationshintergrund stimmen mit 32,50% in gleichen Anteilen zu, sich einer Kultur (s. Abbildung 28) oder keiner Kultur zugehörig zu fühlen³³. Schülerinnen ohne Migrationshintergrund lehnen alle Aussagen zur Frage der Zugehörigkeit mehrheitlich ab, stimmen aber keiner mehrheitlich zu. Damit scheinen sie die Gruppe an Befragten darzustellen, die sich hinsichtlich der Frage um Zugehörigkeit zu und Identität durch Nationalkultur am häufigsten unsicher ist. Somit scheint die nationalkulturelle Zugehörigkeit für die Mehrheit der männlichen Schüler relevanter zu sein als für die Mehrheit der Schülerinnen.

Zu- und Angehörigkeiten werden von vielen Schüler*Innen konkretisiert, indem sie Gruppen, Gemeinschaften oder Kollektive benennen, die eine gemeinsame Kultur besitzen. Meistgenannt ist, im Rahmen der Ergebnisse zu den offenen Fragen im Fragebogen, die qualitativ und

³³ Schülerinnen ohne Migrationshintergrund stimmen mit insgesamt 32,50% der Aussage zu, sich *„keiner Kultur zugehörig“* zu fühlen.

quantifizierend ausgewertet wurden, das nationale Kollektiv, gefolgt von Religion als Glaubensgemeinschaft (s. Abbildung 30).

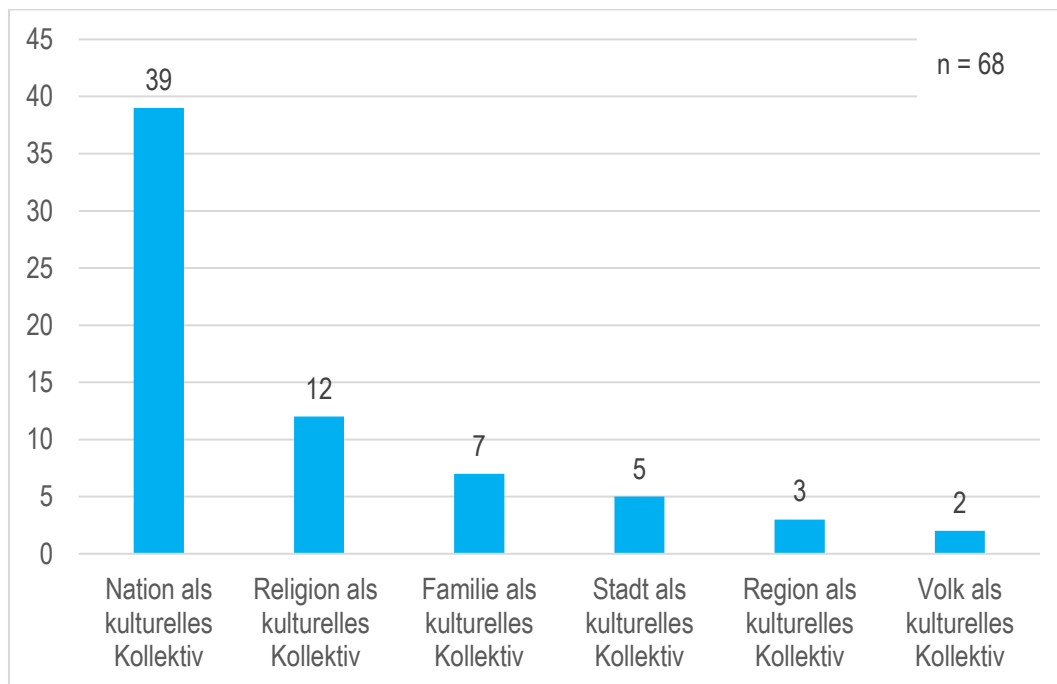


Abbildung 30: Durch Zuschreibung und Angehörigkeit hervorgerufene kulturellen Kollektive in ihrer Häufigkeit. Die Gesamtzahl der Äußerungen unter Berücksichtigung von Mehrfachnennungen beträgt $n = 68$, eigene Darstellung aus den Ergebnissen der offenen Fragen des Fragebogens.

Insgesamt wird in 39 von 68 Schüler*Innenzitaten eine Nation, ein Land oder einen Staat explizit als gemeinschaftliches Kulturkollektiv genannt, zu welchem sich die Befragten selbst zu- oder angehörig fühlen, oder aber Einzelpersonen zuordnen. Diese Zuschreibung beruht neben Äußerlichkeiten (siehe oben EV19), hauptsächlich auf gemeinschaftlichen oder einheitlichen Lebens- und Verhaltensweisen, die zur Identifikation mit der Nation führen.

„Außerdem kann man durch das Ausüben seiner Kultur enger in seiner Nationalität sein [...]“ (PT151).

„[Kultur ist gut] [...] damit jedes Land ein Individuum ist [sic] oder damit die Menschen innerhalb eines Landes sich damit identifizieren können“ (PT174).

Für PT151 scheint die nationale Angehörigkeit sehr bedeutsam zu sein. Lebens- und Verhaltensweisen sind hier Mittel, um sich dem nationalen Kollektiv zweifelsfrei zuordnen zu können. Die vermutlich als wichtig empfundene Zugehörigkeit zu dem nationalen Kollektiv kann damit reproduziert werden und mündet wahrscheinlich, wie bei PT174, in kollektiver Identität. Des Weiteren wird für PT174 durch Kultur die jeweilige Besonderheit eines

Nationalstaates deutlich. Womöglich wird dadurch jeder Nationalstaat als einzigartig verstanden. Angehörige des Nationalkollektivs nutzen diese Besonderheiten womöglich zur Identifikation.

Des Weiteren beinhalten 12 von 68 Schüler*Innenzitate Religionsgemeinschaft als kulturelles Kollektiv, welchem sie sich zugehörig fühlen oder welchem sie Einzelpersonen auf Grund des Glaubens zuordnen. Zudem wird die Glaubensgemeinschaft häufig in einen nationalen Raumkontext gesetzt.

„Kultur ist für mich ganz viel Verschiedenes wie z.B. Musik, Kunst, Religion, Essen, Mode einer Gruppe von Menschen die im gleichen Land oder auf dem gleichen Kontinent leben“ (PT40).

PT40 äußert neben dem nationalen auch einen kontinentalen Bezug. Wahrscheinlich ermöglichen beide Raumkontexte (s. Kapitel IV.3) die eindeutige Zuordnung von Einzelpersonen zu einer Religionsgemeinschaft und deren zweifelsfreie Definition. Dementsprechend scheint die Zugehörigkeit zu einer Religionsgemeinschaft für PT40 nicht auszureichen, um eine eindeutige kollektive Identität zu generieren.

Sieben von 68 Schüler*Innenäußerungen nennen Familie als durch Kultur reproduziertes und identitätsstiftendes Kollektiv. Scheinbar erhalten gemeinschaftliche und wiederkehrende Rituale das Kollektiv der Familie aufrecht. Diese Lebens- und Verhaltensweisen sollen auch zukünftigen Einsatz finden, um die Familienkultur und damit wahrscheinlich auch die Familie als persönliches, gemeinschaftliches Kollektiv, aufrecht zu erhalten.

„Für mich ist meine Familie Kultur, weil wir machen [...] Weihnachten das gleiche Essen, wie meine Oma früher [...] Meine Kultur von meiner Familie ist mir sehr wichtig, weil ich gerne diese Kultur weiterführen möchte“ (PT96).

Des Weiteren wird Stadt als kulturelles Kollektiv in fünf Schüler*Innenzitaten genannt (s. Abbildung 30). Mit dem lokalspezifischen Stadtraum fühlen sich die Befragten wahrscheinlich auf Grund lokalspezifischer, kultureller Besonderheiten, die diesen Stadtraum unter anderem definieren, emotional verbunden (s. PT46). Diese Spezifität existiert für PT46 innerhalb einzelner Stadtviertel, aber auch zwischen Nationalstaaten. Wahrscheinlich versteht sich die Befragte auf Grund der kulturellen Besonderheiten als Angehörige des Stadt(viertel)kollektivs sowie des deutschen Nationalstaates und identifiziert sich vermutlich mit beiden.

„Sie zeigt mir, dass ich zuhause bin. Wenn ich im Urlaub bin, dann unterscheidet sich die Kultur meist von der in Lövenich, Köln oder gar Deutschland. Das können auch nur

Kleinigkeiten sein. Aber wenn ich dann wieder nach Hause komme, ist alles wieder wie gewohnt [...] (PT46).

Drei Schüler*Innenzitate bezeichnen eine bestimmte Region als identitätsstiftendes Kollektiv, indem sie Lebens- und Verhaltensweisen der Menschen dort als regionalspezifisch verstehen.

„Erhaltung von Tradition, sozialer Umgang in dem Ort/ Region, [...] soll Menschen verbinden“ (PT45).

„[Kultur ist] Die Lebensweise der Gegend [...] Meiner Meinung nach prägen Kulturen uns und tragen ihren Teil zu unserer Individualität bei“ (PT75).

Die Entstehung von und Zuordnung zu Kollektiven auf Grund von Lebens- und Verhaltensweisen, wird hier durch den regionalen Raumbezug verdeutlicht. Der Raumbezug wird vermutlich als unumstößliche Tatsache verstanden, sodass Gemeinschaft und Kollektiv durch (regionalen) Raumbezug aufrechterhalten werden. Die räumliche Erzeugung von Gemeinsamkeit ist allgegenwärtig und folglich verlässlich. Dementsprechend scheint Raum, unabhängig von seiner Maßstabsebene, eine feste Stütze darzustellen, die Zu- und Angehörigkeit sowie die Existenz von Kollektiven absichert.

Zwei Schüler*Innenzitate nennen Volk als durch Kultur (re)produziertes Kollektiv. Für PT125 bestimmt die Umsetzung spezifischer Lebens- und Verhaltensweisen die Zugehörigkeit zu diesem Kollektiv. Zugleich existiert das Volk für diesen Befragten schon seit langer Zeit und wird durch Traditionen reproduziert (s. Kapitel IV.2). Damit nimmt dieses Kollektiv womöglich einen hohen Stellenwert für den Schüler ein.

„Für mich persönlich bedeutet Kultur, Traditionen von meinem Volk auch teilweise heute noch durchzuführen, oder sich zumindest daran zu erinnern“ (PT125).

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass Raum, insbesondere der nationale, bei der (Re)Produktion von Kollektiven eine tragende Rolle spielt. Wahrscheinlich unterstreichen die hergestellten Raumbezüge die Konstitution der Kollektive auf verschiedenen Maßstabsebenen, festigen und repräsentieren sie dadurch. Raum stellt für die Befragten somit eine solide und damit auch verlässliche Komponente dar, die Kollektive aufrechterhält und Zugehörigkeiten der Einzelpersonen zu Gruppen, gewährleistet. Insofern scheint durch einen räumlichen Aspekt auch der persönliche Wiedererkennungswert zu einem Kollektiv wirkungsvoller zu sein, da der Raum aspekt den identitätsstiftenden Wiedererkennungswert erhöht.

IV.4.2 Interpretation der Ergebnisse – Sozialisation, traditionelles Rollenverständnis und vereinheitlichendes Nationalkollektiv

Die vermeintliche Kontroverse, die sich aus der mehrheitlich befürworteten Bildung von Kollektiven bzw. Individualität durch kulturelle Unterschiede ergibt, kann aufgeklärt werden: Sowohl Kollektivität als auch Individualität spielen zur Reproduktion von persönlicher Identität bei den Befragten eine tragende Rolle und werden durch verschiedene kulturelle Aspekte herbeigeführt, die differenzierend als auch verbindend wirken können. Schüler*Innen mit Migrationshintergrund tendieren stärker dazu, Kultur als vereinheitlichend zu verstehen, während bei Schüler*Innen ohne Migrationshintergrund der Individualitätsaspekt vermutlich stärker ausgeprägt ist. Dieser Unterschied könnte bspw. auf ein unterschiedliches Verständnis von Familienkultur und Familienzusammenhalt zurückgeführt werden (s. Kapitel IV.5.1). Er fällt bei Familien mit Migrationshintergrund meist intensiver und solidarischer aus, da sie in den Herkunftsgesellschaften die soziale Absicherung des einzelnen Mitglieds darstellt (vgl. Bertram & Spieß 2010: 10f). Dementsprechend liegen bei den Schüler*Innengruppen unterschiedliche Sozialisationsprozesse vor, die auch das jeweilige Kulturverständnis beeinflussen.

Die Ursache für ein verstärkt auftretendes nationalkulturelles Verständnis bei männlichen Befragten, liegt womöglich in einem traditionellen Rollenverständnis von Männern verankert, deren Nationalpatriotismus stärker ausgeprägt zu sein scheint als bei Frauen (vgl. Wippermann 2016: 127ff; Bertram & Spieß 2010: 19). Das Selbstbild des traditionellen Mannes als unabhängig und überlegen, spiegelt sich in einer Nationalkultur wider, die als autark und souverän wahrgenommen wird. Die damit einhergehende Machtdemonstration verstärkt das Zugehörigkeitsgefühl zur Eigenkultur und rekonstruiert eine maskuline Identität (vgl. Ottomeyer 2018: 12 – 25). Frauen wird nach dem Verständnis dieser traditionellen Rollen mehr Empathie- und Anpassungsvermögen zugesprochen (vgl. Wippermann 2016: 127ff), sodass sie ihre Zugehörigkeit und Identität vermutlich flexibler gestalten können. Aufgrund dessen fällt ihr Bedürfnis einer eindeutigen Nationalkultur anzugehören, womöglich kleiner aus. Die Gruppe von Schülerinnen mit Migrationshintergrund, die sich mehreren Kulturen zugehörig fühlt (s. Abbildung 25), lässt sich vermutlich ebenfalls auf dieses Rollenverständnis zurückführen.

Mehrheitlich tritt der Nationalraum als identitätsstiftendes Kollektiv für die Schüler*Innen hervor. Möglicherweise stellen Nationen für die Aufrechterhaltung von Identität einen stabilen Referenzpunkt dar, der auch im Zuge zunehmender Globalisierungstendenzen verlässlich zu

sein scheint. Diese Annahme basiert auf der Tatsache, dass die Ausbildung von Nationen nur durch die „Absorption aller Differenzen“ möglich wird, da sie so die unterschiedlichen Menschen zusammenfasst und gleichermaßen anspricht (vgl. Hall 2012: 47). Das bedeutet, dass viele Unterschiede, die in einer Nationalgesellschaft existieren, scheinbar nicht als solche wahrgenommen oder nicht in den Vordergrund gestellt werden, da sie der Repräsentation eines homogenen Nationalstaates nach außen, womöglich beeinträchtigen würde.

IV.5 Bedeutung von Kultur

In diesem Unterkapitel wird die Frage behandelt, welche Bedeutungen Kultur für die Befragten besitzt. Insgesamt wurden anhand der Ergebnisse zu den offenen Fragen im Fragebogen, die qualitativ ausgewertet wurde, sechs unterschiedliche Bedeutungsebenen von Kultur ermittelt.

IV.5.1 Bedeutung von Kultur für ‚Familie‘

Welche Rolle Kultur im Rahmen von Familie spielt und inwiefern sie für die Schüler*Innen hier bedeutsam ist, wird nachfolgend erläutert und anhand des Schaubildes ergänzend dargestellt.

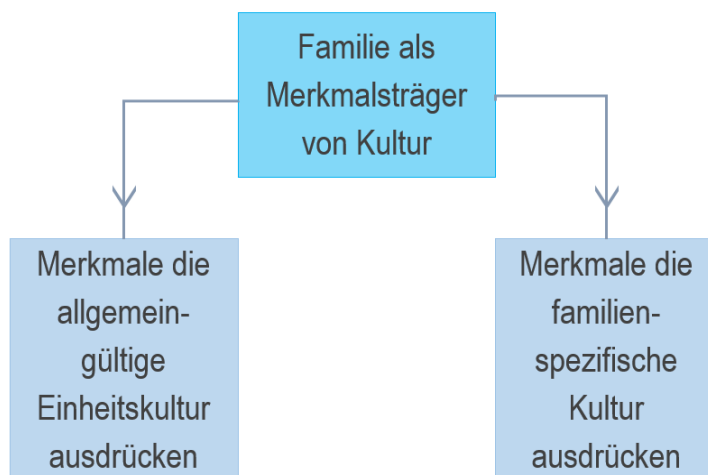


Abbildung 31: Die Bedeutung von Kultur für Familie, eigene Darstellung aus den Ergebnissen der offenen Fragen des Fragebogens.

Für den Großteil der befragten Schüler*Innen zeigt sich in der Familie der Ausdruck von Kultur. Kulturelle Merkmale, die eine Familie besitzt, anwendet, nach außen trägt und damit auch reproduziert, sind für die Mehrheit der Befragten beobachtbare also manifeste Eigenschaften. Hierzu zählen sowohl unterschiedliche Verhaltens- als auch Lebensweisen. Insofern findet Kultur Ausdruck in der Art und Weise wie eine Familie lebt.

„Kultur drückt sich meiner Meinung nach im Familienleben aus“ (PT113).

„wenn [sic] man einen Urlaub macht z.B. nach Indien merkt man, dass sie [die Menschen] [...] viel mit der Familie zusammen machen“ (EV22).

Schüler*Innen welche Familien als Ausdruck von Kultur definieren, lassen sich in zwei Gruppen unterteilen. Mehrheitlich beschreiben die ProbandInnen familienspezifische Kulturen, die anhand individueller Lebens- und Handlungspraxen definiert und voneinander unterschieden werden. Dementsprechend scheinen die individuellen Familienkulturen für einige der Schüler*Innen als Alleinstellungsmerkmal Gültigkeit zu besitzen.

„In vielen Familien herrschen unterschiedliche Bedingungen [,] nach denen man lebt [...]“ (EV16).

„Für mich ist meine Familie Kultur, weil wir machen z.B. jedes Jahr zum Geburtstag oder zu Weihnachten das gleiche Essen, wie meine Oma früher“ (PT96).

Des Weiteren sehen zwei Befragte die Familie als kulturellen Ausdruck von übergeordneter Gesellschaftskultur. Dieser wird in Verbindung mit der nationalstaatlichen Herkunft der Familie gebracht und ist dadurch auf viele weitere Familien mit gleicher staatlicher Zugehörigkeit anwendbar. Erkennbar ist eine explizite Verortung, durch welche die räumliche Zugehörigkeit von Familie, seitens der Befragten, auf nationaler Maßstabsebene unterstrichen wird.

„[Kultur ist] Wenn die ganze Familie sich trifft, weil es ein Fest des eigenen Landes ist“ (PT98).

Für eine geringe Anzahl von Schüler*Innen besitzt Kultur im Bedeutungszusammenhang mit Familie einen hohen Stellenwert. Aus Schüler*Innenperspektive ist Familie von Kultur beeinflusst und auch von Kultur abhängig. In Zusammenhang mit ‚Familie‘ geben einige der Befragten elementare Wohlgefühle wie Vertrautheit, Verbundenheit oder Geborgenheit zu erkennen. Insofern ist für sie auch Kultur von großer Wichtigkeit, da ihre soziale Identität, mit der sie auch emotional verbunden sind (ihre Familie), bedingt ist von Kultur.

„Für mich hat Kultur eine große Bedeutung, denn es bedeutet für mich so viel wie Familie“ (PT76).

„Ich verstehe unter Kultur mit meinen Eltern [...] über alles mögliche [sic] zu reden“ (PT65).

Ein Proband äußert kulturelle Demonstration und Reproduktion explizit als unabhängig von seinem Aufenthalts- und Standort. Da seiner Meinung nach Kultur innerhalb von Familie existiert, tritt sie hier am deutlichsten hervor.

„Ich lebe fast überall nach meiner Kultur, doch am meisten drückt sie sich für mich aus, wenn ich mit Verwandten [...] derselben Kultur zusammen bin, da sie dadurch am deutlichsten wird [...]“ (PT67).

Zusammengefasst ist ‚Familie‘ für einige ProbandInnen Ausdruck von Kultur. Allerdings definieren einige Befragte Kultur als Ausdruck von Gesellschaftskultur und andere identifizieren Familienkulturen. Explizit verortet werden Familienkulturen, die auf Gesellschaftskulturen verweisen. Vermutlich gelten individuelle Familienkulturen als unabhängig von Aufenthalts- oder Standort. Die individuelle Familienkultur scheint sich „fast überall“ ausdrücken zu können (s. PT67).

IV.5.2 Bedeutung von Kultur(en) für ‚Gesellschaft‘

Inwiefern Kultur(en) für die Gesellschaft bedeutsam ist und welche Rolle sie für die Schüler*Innen spielt, stellt zunächst das untenstehende Schaubild überblickartig dar. Dieses setzt sich aus den Aussagen der Teilnehmer*Innen zusammen und kann in seiner Gänze keinem einzelnen Befragten zugeordnet werden. Vielmehr besteht es aus der Summe aller für diese Kategorie bedeutsamen Einzelaussagen.

In Abbildung 32 ist Kultur als Ausgangspunkt dargestellt. Sie stellt Gemeinschaft und Gesellschaft her, die von den Befragten synonym verwendet und nicht eindeutig unterschieden werden. Beide Kollektivformen dienen zur Orientierung und Identität von Personen. Erzeugt wird Gemeinschaft und Gesellschaft durch die Zuschreibung von Gemeinsamkeiten als auch durch Unterschiede. Um diese Zugehörigkeiten bzw. Abgrenzungen herzustellen, bedienen sich viele ProbandInnen unterschiedlicher, für sie kultureller Aspekte, die ganz rechts aufgezählt sind. Sie fungieren als Hilfsmittel, um Zuordnungen von Einzelpersonen zu Gesellschaften und Gemeinschaften vornehmen zu können.

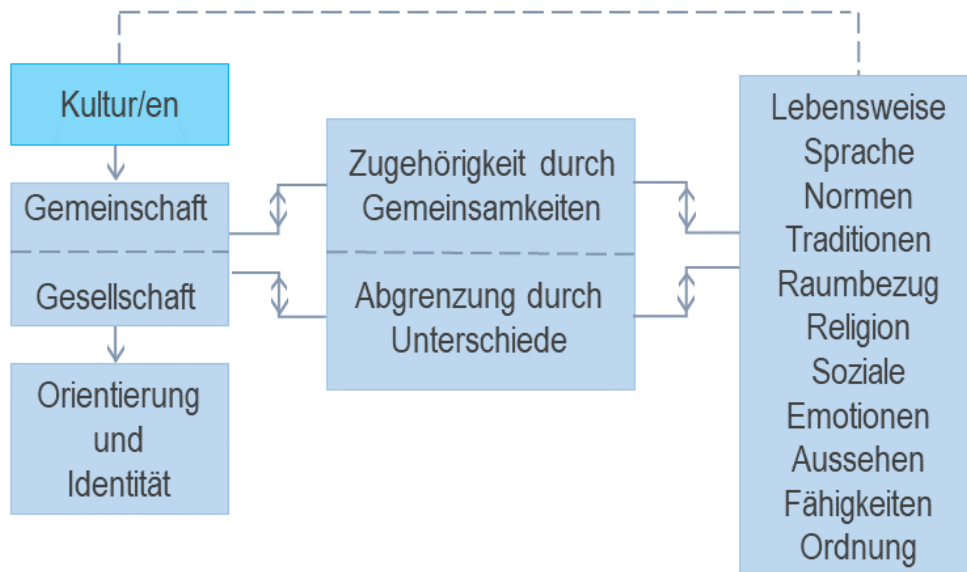


Abbildung 32: Bedeutung von Kultur für Gesellschaft bei den Schüler*Innen als verallgemeinernde Übersicht, eigene Darstellung aus den Ergebnissen der offenen Fragen des Fragebogens.

Kultur bezeichnen die Befragten überwiegend als unerlässlich für die Existenz von Gesellschaft. Nach ihrer Auffassung fungiert Kultur als zwischenmenschliches Bindeglied, das Gemeinsamkeiten hervorruft und damit Gemeinschaft generiert.

„Kultur ist der Grundstein einer Gesellschaft“ (PT7).

„Für die Gemeinschaft. Zusammenleben [,] um Menschen zu verbinden“ (PT168).

Die Begriffe „Gesellschaft“ und „Gemeinschaft“ werden von vielen der Schüler*Innen in gleicher Weise verwendet und synonym eingesetzt. Nur sechs Befragte unterscheiden zwischen Gesellschaft und Gemeinschaft, wobei sie Gesellschaft wahrscheinlich als Nationalgesellschaft auffassen.

„Ich denke, dass Kultur gut ist [,] um sich mit seinem Heimatland und dessen Bewohnern zu identifizieren. So schaffen gewisse Bräuche, Regeln und Traditionen Nähe und verändern zwischenmenschliche Beziehungen“ (PT134).

Mehrheitlich nennen die Schüler*Innen kulturelle Aspekte, die für sie Gemeinschaft hervorrufen und fördern. Darunter fallen Aspekte wie gleich Sprache (PT73), „Lebensweisen“ (PT30), geteilte Normen (PT60), „Traditionen“ (PT133), gemeinsam leben (PT133), historische und aktuelle Ereignisse (PT21), „Religion“ (PT30), Stolz als soziale Emotion (PT40) und auch das Gefühl räumlicher Zugehörigkeit (PT134), letztere oftmals in

Kombination mit den zuvor genannten Aspekten. Alle Elemente tragen laut der Proband*Innen zur Verbindung zwischen Menschen bei und unterstützen damit die Entstehung von Gemeinschaft und Gesellschaft.

„Kultur ist gut für den Austausch mit anderen Menschen [...]. Man fördert die Gemeinschaft in dem Land dieser Kultur“ (PT73).

Jene kulturellen Aspekte werden in 12 Fällen auch im Zuge von Abgrenzung und Differenzierung von Gesellschaften genannt. Stellvertretend für Gemeinschaft oder Gesellschaft führen die Befragten „ein Volk“ (PT43), „ein Land“ (PT40) oder „jede Nation“ (PT64) auf. Diese sozial oder räumlich abgrenzbaren Elemente werden genutzt, um wichtige Unterschiede deutlich hervorzuheben.

„Kultur ist wichtig für ein Land, weil es alle voneinander unterscheidet und einzigartig macht“ (PT40).

Zwei Schüler*Innen nennen Kultur sowohl als Abgrenzungsgrundlage als auch zur Erschaffung von Gemeinsamkeiten. Folglich gehen Abgrenzung und Vereinigung als gemeinschafts- bzw. gesellschafterzeugende Aspekte für sie Hand in Hand. Ebenfalls setzen die Befragten „Land“ (PT13) als räumliche Verortung unterstützend ein, um Gemeinschaft und Gesellschaft, in diesem Beispiel durch die Homogenisierung der Menschen, herzustellen. Zugleich ist erkennbar, dass die Schüler*Innen Abgrenzungs- und Vereinigungsmechanismen als aktive Prozesse verstehen, in denen Gemeinsamkeiten durch kulturelle Aspekte, hergestellt werden.

„[Kultur ist dazu da] Um die Menschen einheitlich zu machen, um das Land einzigartig zu machen“ (PT13).

„So schaffen gewisse Bräuche, Regeln und Traditionen Nähe und verändern zwischenmenschliche Beziehungen“ (PT134).

In 2/3 der Schüler*Innenaussagen aus der Unterkategorie ‚Gesellschaftliche Bedeutung von Kultur‘, wird Gesellschaft in einen nationalstaatlichen Zusammenhang gesetzt. Explizit geäußert wird der Begriff „Land“ im Sinne von Nationalstaat nur in PT64. In allen weiteren Fällen kann die Bedeutung von „Land“ als Nationalstaat nur vermutet werden. Dementsprechend scheinen die meisten Schüler*Innen Gesellschaft als Nationalgesellschaft verstehen, die in Abhängigkeit zu Staats- und Nationalgrenzen existiert.

„Ich denke Kultur ist dazu gut, dass jede Nation einzigartig ist, da keine Kultur einer bestimmten Nation einer anderen gleicht [...]“ (PT64).

Eine Minderheit von drei Befragten nennen Kulturen in Zusammenhang mit „Weltgemeinschaft“ (PT136), die sie möglicherweise als interkulturelles und globales Miteinander verstehen. Auch für diese Schüler*Innen existieren Kulturen auf Grundlage von Nationen als eigenständige und einzigartige Elemente nebeneinander. Durch Kulturkontakt, in Form von Austausch mit und Interesse an anderen Kulturen, wird für die Schüler*Innen ein interkulturelles Miteinander gefördert. „Aufgaben“ (PT71) einer jeden Kultur, möglicherweise im Sinne eines Beitrags kulturspezifischer Fähigkeiten, tragen zu weltweiter Gemeinschaftlichkeit bei. Insofern entsteht und existiert Gemeinschaft und Gesellschaft nicht nur durch kulturelle Aspekte die Menschen miteinander teilen oder voneinander unterscheiden und das auf nationaler Ebene, wie die Mehrheit der Befragten angibt. In Einzelfällen entsteht sie ebenfalls durch Kulturkontakt und interkultureller Zusammenarbeit, wobei jede Kultur ihre Fähigkeiten als gemeinnützigen Beitrag einsetzt.

„Kultur ist für die Individualität eines Landes von großer Bedeutung und dadurch, dass man z.B. reisen kann und somit neue Kulturen entdeckt, könnte es die Weltgemeinschaft in einer Sicht bekräftigen; dafür muss aber auch Interesse von den Menschen an verschiedenen Kulturen vorhanden sein“ (PT136).

„Kulturen sind für mich wichtig, weil jede Kultur andere ‚Aufgaben‘ hat, man sich dadurch global ‚unterstützen‘ kann und die Welt ‚verbessern‘ kann“ (PT71).

Neben der Konstellation eines gemeinschaftlichen Nebeneinanders unterschiedlicher Kulturen auf globaler Maßstabsebene, scheint das friedliche Nebeneinander unterschiedlicher Kulturen für einen Befragten auch innerhalb einer Gesellschaft, hier vermutlich der deutschen Nationalgesellschaft, der Normalität zu entsprechen (PT127). Als deterministischer Abgrenzungsaspekt von Kulturen dienen Hautfarbe und Religion. Dementsprechend existieren innerhalb nationalgesellschaftlicher Kollektive, Menschen unterschiedlicher Kulturen. ‚Gemeinschaft‘ entsteht für diesen Befragten wahrscheinlich auf Grund räumlicher, hier nationaler Nähe, die als gemeinsamer Nenner unterschiedlicher Kulturen verstanden werden kann. Die Unterscheidung von Menschen auf Grund ihrer äußeren Erscheinungsform stellt hier keine Form von Rassismus dar, da ihre Fähigkeiten und Eigenschaften weder gedeutet, noch beurteilt werden.

„Sie [Kultur] ist ein wichtiger Bestandteil unserer Gesellschaft. Jeder darf so leben wie seine Kultur es vorschreibt‘. Dabei gibt es weder richtig noch falsch, weshalb man nicht ausgegrenzt werden sollte, nur weil man z.B. eine andere Hautfarbe hat oder eine andere Religion“ (PT127).

Für fünf Schüler*Innen nehmen Gesellschaft und Gemeinschaft einen hohen Stellenwert ein. Da sie sich anhand der kulturellen Elemente einer Gesellschaft oder Gemeinschaft zugehörig fühlen, identifizieren sie sich mit ihr. Zugehörigkeit wird durch Gemeinsamkeiten gebildet. In Form von regelmäßig wiederkehrenden, sozialen Handlungen, die miteinander geteilt werden, oder gemeinsamer Vergangenheit und Gegenwart, entsteht laut Schüler*Innenaussagen, Gemeinschaft. Auch die Sprache wird als unterstützendes Element genannt, das innerkulturell zu Gemeinschaft verhilft. Ein Proband versteht. Ein Proband scheint von einer interkulturellen Nationalgesellschaft als Ausgangssituation auszugehen, indem er „den Austausch mit anderen [...] Kulturen“ anspricht. Dieser interkulturelle Austausch zwischen den unterschiedlichen Kulturen innerhalb eines Landes, komme der Gesellschaft zugute.

„Ich denke, dass Kultur gut ist [,] um sich mit seinem Heimatland und dessen Bewohnern zu identifizieren. So schaffen gewisse Bräuche, Regeln und Traditionen Nähe und verändern zwischenmenschliche Beziehungen“ (PT134).

„[Kultur ist] Die Verbindung von geschichtlichen und aktuellen Hintergründen, der aussagt wer wir sind“ (PT21).

„Kultur ist gut für den Austausch mit anderen Menschen und anderen Kulturen. Man fördert die Gemeinschaft in dem Land dieser Kultur“ (PT73).

Kultur zeigt für drei Schüler*Innen an, auf welche Art und Weise sich Menschen oder Nationalgesellschaften entwickeln. Womöglich bedeutet „entwickeln“ (PT52) für die Befragten in diesem Zusammenhang eine bestimmte Form der Entfaltung oder Lebensweise, die abhängig von einer einzigartigen Kultur ist. Davon ausgehend funktioniert Kultur für die Befragten als Indiz, dass die Art und Weise von „Entwicklung“ (PT177) bzw. Entfaltung anzeigt und durch welche weitergehend eine Zuordnung vorgenommen werden könnte.

„Kultur zeigt die Art und Weise wie Menschen sich entwickeln“ (PT52).

„[Kultur ist] Für die Entwicklung des Landes. Ich denke Kultur ist auch wichtig für seine persönliche Entwicklung“ (PT177).

Des Weiteren verstehen drei Schüler*Innen Kultur als ordnungsstiftend in einer Gesellschaft. Durch das Aufzeigen einer „Perspektive“ (PT31), womöglich als zielführender Wegweiser, gibt Kultur Handlungs- und Verhaltensanleitungen vor, die Ordnung in einer Gesellschaft herbeiführen. Dazu gehören auch „Regeln“ (PT60) und Normen, die innerhalb einer Gesellschaft Gültigkeit besitzen und ebenfalls Ordnung schaffen. Damit bleibt Gesellschaft durch Kultur funktionstüchtig und stabilisiert sie gleichermaßen. Ordnungsschaffende Elemente, die Gesellschaft mitgestalten und laut der Schüler*Innen durch Kultur herbeigeführt werden, dienen letztendlich auch zur Orientierung von Einzelpersonen innerhalb von Gesellschaft.

Gleichermaßen kann dieser Umstand auch als Orientierungsaspekt dienen, der Zugehörigkeiten und Abgrenzungen generiert, die Gesellschaft und Gemeinschaft mitbestimmen.

„Ich denke Kultur sorgt einerseits für Ordnung in der Gesellschaft“ (PT8).

„Kultur widerspiegelt [sic] eine Gesellschaft und verleiht ihr Perspektive, was natürlich gut ist“ (PT31).

„Kultur zeigt, wie verschiedene Menschen aus verschiedenen Ländern sind, was sie essen, was sie für ‚Regeln‘ haben“ (PT60).

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass der größte Anteil der Schüler*Innenaussagen verschiedene kulturelle Elemente (z.B. Bräuche, Regeln) als Mittel versteht, um Gemeinsamkeiten innerhalb einer Gesellschaft zu schaffen, Zusammenleben zu ermöglichen und damit Zugehörigkeit zu erzeugen (s. PT13 & PT134). Daneben finden kulturelle Elemente auch als Abgrenzungsmittel Anwendung, um Unterschiede deutlich zu machen und Gemeinschaft bzw. Gesellschaft zu erzeugen. Somit ist Kultur laut der Befragten essentiell für die Existenz und den Erhalt von Gesellschaft und Gemeinschaft. Interne Homogenität von Gesellschaft wird laut der Schüler*Innenäußerungen häufig mit der nationalen Maßstabsebene verknüpft (PT136). Für wenige Probanden entsteht Gemeinschaft und Gesellschaft auf globaler Maßstabsebene durch Kulturkontakt in einem internationalen Kontext. D.h. Nationalkulturen existieren für sie vermutlich eigenständig und nebeneinander, stehen jedoch in Kontakt miteinander.

Als kulturelle Elemente, die Abgrenzungs- und Homogenisierungsmechanismen ermöglichen, nennen die Schüler*Innen soziale Handlungen, soziale Emotionen, die „zwischenmenschliche

Beziehungen regulieren“ (Stangl 2019: o.S.), Aussehen, sowie die Art und Weise gesellschaftlicher Entwicklung und gesellschaftlicher Ordnungssysteme.

Letztendlich verhilft die Anwendung der kulturellen Elemente zur besseren Orientierung innerhalb und zwischen Gesellschaften und Gemeinschaften. Dies löst Zugehörigkeitsgefühle aus und wirkt dadurch identitätsstiftend.

IV.5.3 ,Kulturelle Bildung‘ durch Kulturkontakt

Kultur besitzt für die meisten der Schüler*Innen insofern Bedeutung, als dass sie in Form von Kulturkontakt, dem Kontakt mit anderen Menschen und deren Lebensweisen, zu kultureller Bildung beiträgt. Was sich für die Befragten während eines Kulturkontakt ereignet, welche Resultate dadurch entstehen, wer davon inwieweit profitiert und unter welchen Bedingungen es zu Kulturkontakt kommt, wird im Folgenden erläutert.

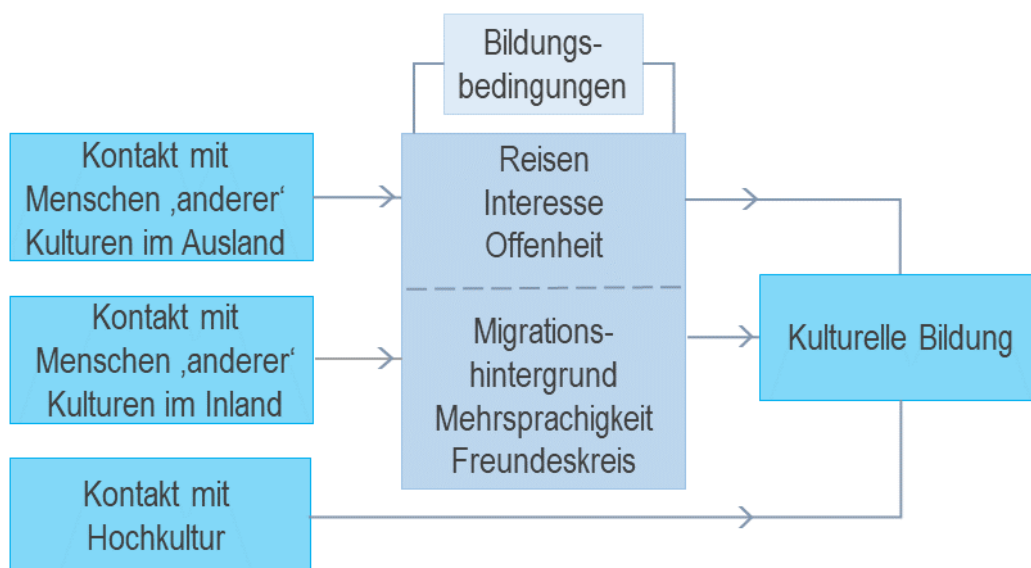


Abbildung 33: Durch verschiedene Formen des Kulturkontakts zu kultureller Bildung gelangen, eigene Darstellung aus den Ergebnissen der offenen Fragen des Fragebogens.

Für die Mehrheit der Befragten wird durch Kulturkontakt Wissen generiert, vermittelt und auch angeeignet, sodass sowohl der Bildungsprozess als auch der Bildungsstand aller Menschen maßgeblich von dem Kontakt mit anderen Kulturen beeinflusst ist. Kulturkontakt bezeichnet nach dem Verständnis der Schüler*Innen den Kontakt und Austausch mit Menschen ,anderer‘ Kulturen und deren Lebens- und Verhaltensweisen im Ausland, den Kontakt und Austausch mit Menschen ,anderer‘ Kulturen und deren Lebens- und Verhaltensweisen im Inland sowie das in Kontakt kommen mit Hochkultur, bspw. in Form von Theater.

„Ich finde es gut, dass es in jedem Land unterschiedliche Kulturen gibt. So lernt man überall was neues [sic] und das Reisen macht Spaß“. (EV25).

In Aussage (EV25) wird Kultur als Nationalkultur verstanden. Durch den hier Zustande kommenden Kulturkontakt im Ausland mit Hilfe der Bildungsbedingung „Reisen“ findet kulturelle Bildung für den Befragten „überall“, sprich in allen Nationen statt. Für die Schüler*Innen findet kulturelle Bildung durch Kulturkontakt mehrheitlich im Ausland statt. Daneben scheint für EV25 das Reisen und Erleben von ‚Fremdkulturen‘ neben dem Bildungsaspekt auch eine Form der Abwechslung zu beinhalten. Womöglich wird „Spaß“ hier durch das ‚Andere‘, Fremde, vielleicht auch Exotische hervorgerufen.

Eine Minderheit der Befragten versteht Kultur als einen Teil von Allgemeinwissen und Wissen über Hochkultur. Das direkte in Kontakt treten mit ‚anderen‘ oder neuen Kulturen in Form von Menschen, Menschengruppen und (National)Gesellschaften, scheint in diesen Fällen keine Voraussetzung für den Zugewinn an kultureller Bildung zu sein. Zu diesem Anteil zählen die ProbandInnen neben Schulbildung und Geschichtswissen auch Hochkultur bspw. in Form des Theaters. Auch Faktenwissen zu einem bestimmten Themenbereich zählt für die Befragten als Allgemeinwissen, dass Kultur zugeordnet werden kann.

„Kultur ist für mich vieles [,] was das Leben betrifft. Geschichte/ Bildung gehört auch dazu. Freizeit und Allgemeinwissen allerdings auch“ (EV11).

„[Kultur ist] auch etwas [,] das die Leute bildet, z.B. Theater“ (PT126).

„[Kultur ist] Allgemeinwissen zu Sachen wie Künstler, Maler, Musiker [...]“ (EV2).

Im Gegensatz zur alltäglichen Lebenskultur, durch welche kulturelle Bildung vermittelt wird, stellt das „Theater“ (PT126) als Vertreter von Hochkultur für den Befragten womöglich etwas Besonderes dar. Das Schauspiel als Kunstform vermittelt Themeninhalte durch deren Inszenierung möglicherweise gefühlsbetonter und somit auch nachhaltiger.

Insofern könnte der Beitrag zur kulturellen Bildung, im Vergleich mit den allgemeinbildenden Aspekten, besonders groß oder auch nachhaltig ausfallen, da das „Theater“ auch als Gebäude auf mehreren Ebenen vermittelnd wirkt.

IV.5.3.1 Bildungsbedingungen

Der Kulturkontakt ist laut der Befragten an verschiedene Bedingungen gebunden, von denen der Erfolg abhängt. Die Schüler*Innen geben an, dass bspw. erst durch „Interesse“, „Reisen“ oder „Offenheit“ ein Kulturkontakt zustande kommen kann, der einen Bildungsprozess in Gang setzt. Insofern müssen bestimmte Voraussetzungen gegeben sein, damit kulturelle Bildung erfolgreich sein kann. Abbildung 34 stellt die Häufigkeit der einzelnen, von den Befragten geäußerten Bildungsbedingungen dar. Grundlage dafür sind die Ergebnisse der offenen Fragen des Fragebogens, die qualitativ und quantifizierend ausgewertet wurden.

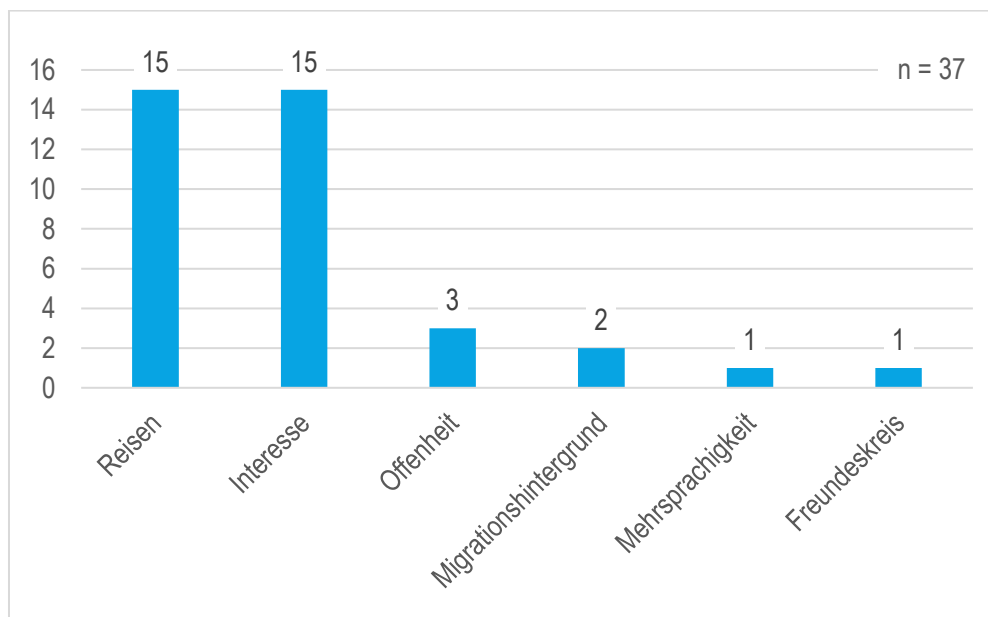


Abbildung 34: In Schüler*Innenäußerungen genannte Bedingungen für kulturelle Bildung nach ihrer Häufigkeit. Die Gesamtzahl der Äußerungen unter Berücksichtigung von Mehrfachnennungen beträgt $n = 37$, eigene Darstellung aus den Ergebnissen der offenen Fragen des Fragebogens.

Häufigster in den Äußerungen genannter Anlass, sich mit neuen oder anderen Kulturen zu befassen, sind Ortswechsel in Form von Urlauben und Reisen sowie Interesse an ‚anderen‘ Kulturen. Die Befragten äußern den Kausaleffekt, dass durch Reisen „neue oder andere Kulturen kennen[gelernt]lernen“ werden.

„Und wenn man reist, kann man andere Kulturen entdecken und sehen wie es ist anders zu leben [...]“ (PT180).

Die intrinsische Motivation durch oder von anderen bzw. neuen Kulturen zu lernen, wird als Voraussetzung für kulturelle Bildung insgesamt 15 Mal geäußert. Zu „Interesse“ als meistgenannter Überbegriff, wurden auch folgende Aussagen gezählt.

„es [ist] spannend neue Kulturen kennenzulernen“ (PT78).

„[...] gerne fremde Länder [...] kennenlernen“ (PT51).

Auch kommt es zu Kombinationen von unterschiedlichen Bildungsbedingungen, wie dem Reisen, für das die intrinsische Motivation „Neugierde“ vorhanden sein muss. Für einen Schüler scheint Kultur zu Neugierde zu führen. Diese gilt hier wahrscheinlich als Voraussetzung, um zu Reisen und dabei einen kulturellen Bildungsprozess anzustoßen („etwas Neues kennenzulernen“).

„Kultur weckt Neugierde etwas Neues kennenzulernen und bringt uns dazu, das Reisen in ferne Länder auf uns zu nehmen“ (PT25).

Kultur als etwas das befremdlich wirkt, ist in Kombination mit Interesse und Reisen, für einen Befragten, Voraussetzung für einen Bildungsprozess.

„Ich finde sie wichtig und sehr interessant, da die Kultur, je nachdem wo man hinkommt sehr unterschiedlich ist und einem vlt.. auch mal merkwürdig vorkommt. Aber genau das ist es was die Menschen dann ausmacht und was es spannend macht, zu reisen und verschiedene Kulturen kennenzulernen“ (PT37).

Für drei der Befragten ist „Offenheit“ gegenüber anderen oder neuen Kulturen eine Voraussetzung, um von der Begegnungssituation zu profitieren. Dabei fungiert „Offenheit“ nicht nur als Voraussetzung für den Bildungsprozess, sondern ist gleichzeitig auch Bildungsziel, da sie selbst erlernt werden soll. Dies ist nicht nur bei Kulturkontakt im Ausland der Fall, sondern auch bei Kulturkontakt im Inland.

„Kultur dient dazu die Vielfalt unserer Erde zu reflektieren. In multi-kulturellen Städten kann so auch Offenheit erlernt, sowie Hass vermieden werden [...]“ (PT139).

Eine verstärkte Neigung durch oder von anderen Kulturen zu lernen, benennen zwei der Schüler*Innen mit Migrationshintergrund explizit³⁴. Sie scheinen aufgrund ihres Migrationshintergrundes, der Teil der eigenen Identität darstellt, großes Interesse an anderen oder neuen Kulturen zu besitzen. Dadurch nehmen kulturelle Bildung und das Interesse „*wie andere Menschen leben*“, bei ihnen einen sehr hohen Stellenwert ein.

³⁴ Innerhalb der hier dargestellten Auswertungskategorie „Bildungsbedingungen“, können insgesamt 30 Schüler*Innen mit und 36 Schüler*Innen ohne Mehrsprachigkeit oder Migration ermittelt werden.

„Für mich hat Kultur eine große Bedeutung, weil ich selber auch nicht ganz deutsch bin und es mich interessiert [,] wie andere Menschen leben“ (PT87).

Auch Mehrsprachigkeit scheint für einen Probanden der Grund für sein gesteigertes Interesse an anderen Kulturen zu sein. Er gibt an, dass er die kulturelle Vielfalt selbst verkörpert und aufgrund dessen kulturelle Bildung einen hohen Stellenwert einnimmt.

„Ich bin in einem mehrsprachigen Haushalt aufgewachsen und interessiere mich zudem für andere Länder und Kulturen. Aus diesem Grund identifiziere ich mich auch mit vielen Kulturen und liebe es, andere Kulturen und ihre Unterschiede zu erforschen“ (PT126).

Auch die Zusammensetzung des sozialen Umfeldes ist für einen der Schüler*Innen für einen kulturellen Bildungsprozess ausschlaggebend. Dabei wird deutlich, dass diese Gegebenheit nicht nur den Probanden selbst betrifft, sondern nach seiner Meinung auch für weitere Personen gilt. Anhand dieser Äußerung verdeutlicht sich der Kontakt mit ‚anderen‘ Kulturen im Inland.

„Es [Kultur] ist wichtig. Du lernst auch viel über verschiedene Kulturen, wegen deinen Freunden“ (PT176).

IV.5.3.2 Bildungsinhalte

Die von den befragten Schüler*Innen genannten Inhalte kultureller Bildung, können in zwei Bereiche unterteilt werden. Dabei handelt es sich mit einer großen Mehrheit um Inhalte, welche die Proband*Innen anderen, ihnen unbekannte Kulturen, zuschreiben. Inhalte, die sie der eigenen, bekannten Kultur zuschreiben, zu welcher sie sich selbst zählen, bilden die Minderheit. Weiter nennen die Befragten inhaltliche Aspekte, die als Sach- bzw. Fachinhalte bezeichnet und solche Inhalte, die als Lebens- und Verhaltensweisen zusammengefasst werden. Beide Bereiche, Fachinhalte und Verhaltensmuster, tragen laut der Befragten dazu bei, sowohl ‚Fremdkultur‘ als auch Eigenkultur entweder zu erlernen oder etwas von ihnen bzw. durch sie zu lernen. Fremd- und Eigenkultur dienen somit als Bildungsinhalt und Bildungsmedium und setzen den Prozess kultureller Bildung in Gang, der in unterschiedlichen Auswirkungen resultiert.

Abbildung 35 stellt diesen Sachverhalt von links nach rechts ablaufend dar. Dabei werden Inhalte kultureller Bildung zunächst in „andere“ und „eigene“ Bildungsinhalte unterteilt. Daran angegliedert werden Inhalte dargestellt, die innerhalb der Kategorien „andere“ und „eigene“ kulturelle Bildungsinhalte, sach- bzw. fachinhaltlichen Themen zugeordnet werden können sowie Themen die Lebens- und Verhaltensweisen bezeichnen. Darauf aufbauend

vervollständigen die Auswirkungen der Inhalte fremd- und eigenkultureller Bildung das Schaubild.

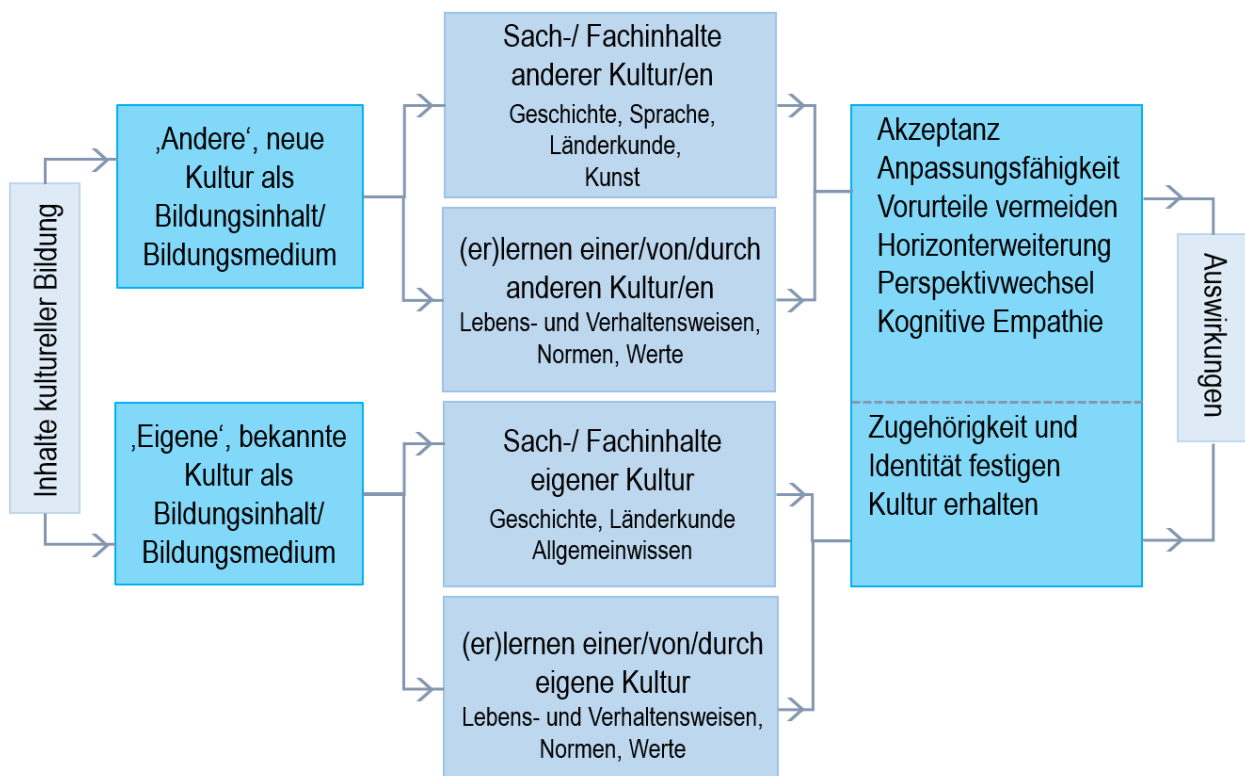


Abbildung 35: Verschiedene Inhalte kultureller Bildung in Abhängigkeit von ‚Fremd- und Eigenkultur‘ und daraus resultierende Auswirkungen, eigene Darstellung aus den Ergebnissen der offenen Fragen des Fragebogens.

Die Mehrheit der Schüler*Innen versteht Kultur als Bildungsinhalt. Demnach kann kulturelles Wissen erworben werden.

„Ich denke [,] dass Kultur dazu gut ist, um verschiedene Traditionen aus verschiedenen Ländern kennenzulernen (die Musik, das Essen...)“ (PT149).

Eine Minderheit der Befragten fasst Kultur als Bildungsmedium auf. In diesen Fällen erscheint Kultur als Plattform, um einen bestimmten Inhalt zu vermitteln. Vermutlich wird Kultur hier nicht selbst als Vermittlungsinhalt verstanden. Dementsprechend wird von einem Probanden anhand des Beispiels „Theater“ (s. PT126), Hochkultur als Bildungsmedium angeführt. Welcher explizite Inhalt durch dieses Medium vermittelt wird, bleibt dabei offen.

Kultur findet bei den Schüler*Innen als Vermittlungsinhalt und als Vermittlungsmedium Einsatz, unabhängig davon, ob es sich dabei um Inhalte einer ‚Fremdkultur‘ oder der ‚Eigenkultur‘ handelt.

„Kultur ist interessant und wichtig [,] um viel über das Leben von früher zu erfahren“ (EV37).

„[Kultur ist] auch etwas das die Leute bildet, z.B. Theater“ (PT126).

Drei Proband*Innen berufen sich auf die Schule als Ort formaler Bildung, an dem kulturelle Bildung durch Fremd- und Eigenkultur vermittelt wird. Da Schule als institutioneller Bildungsort gilt, verorten die Schüler*Innen diese wahrscheinlich in erster Linie in einen lokalen Kontext. EV28 verortet Schule auch in einen nationalen Kontext. Hier wird die Art und Weise der Schulbildung als nationalspezifische Verhaltensweise verstanden, die womöglich selbst zur kulturellen Bildung zählt.

„Kultur ist [...] ein wichtiger Teil der Geschichte. Also findet man sie durchaus auch im Geschichtsunterricht wieder“ (EV17).

„China ist was Schule angeht strenger. Das alles gehört zur Kultur“ (EV28).

Die Vermittlungsinhalte kultureller Bildung können weiter unterteilt werden. Als Sach- und Fachinhalte sind alle Aussagen zusammengefasst, in denen die Befragten konkrete, fachspezifische Themen als Inhalte kultureller Bildung nennen. Dazu zählen die Proband*Innen bspw. Geschichtswissen, oder auch Faktenwissen zu einem bestimmten Themenbereich sowie verschiedene Sprachen. Diese Inhalte zählen für eine Minderheit der Befragten als Allgemeinwissen.

„Allgemeinwissen zu Sachen wie Künstler, Maler, Musiker (Da Vinci, Van Gogh, Monet...) [sic] Museen, Trachten, verschiedene Sprachen/ Kleidung“ (EV2).

Weiter können solche Schüler*Innenäußerungen zusammengefasst werden, die Lebens- und Verhaltensweisen sowie Werte und Normen von ‚Fremdkulturen‘ und ‚Eigenkulturen‘ als kulturelle Bildungsinhalte darlegen (s. Abbildung 35). Anhand dieser Inhalte können sowohl Aspekte über ‚Fremdkulturen‘, als auch Aspekte der ‚Eigenkultur‘ er- oder gelernt werden. In Zitat PT105 wird der Wert des genannten Bildungsinhalts für den Probanden selbst verdeutlicht. Der Bildungsinhalt und der damit verknüpfte Bildungsprozess wirken hier identitätsstiftend und besitzen eine dementsprechend große Relevanz (s. Kapitel IV.5.3.3).

„Oder z.b.[sic]/[um]zu sehen wie ich mich anpassen soll [,] sind die Menschen laut oder leise“ (PT119).

„Ich selber[sic] lerne mein Land und meine Sitten kennen. Das finde ich sehr wichtig, denn ich möchte nicht vergessen woher ich komme“ (PT105).

Ein weiterer Aspekt, der die genannten Bildungsinhalte auf räumlicher Ebene unterscheidet, ist deren Verortung durch die Schüler*Innen. Inhalte, die einer ‚Fremdkultur‘ zugeschrieben werden und das Lernen durch oder von ‚anderen‘ Kulturen ermöglichen, werden mit einer Mehrheit von 22 Befragten auf nationaler Maßstabsebene angesiedelt³⁵ (s. Abbildung 35). Dabei beziehen sich insgesamt 10 Proband*Innen auf „das Reisen“ oder „Urlaub machen“ als Gelingensbedingung für kulturelle Bildung (s. PT51). Fünf Schüler*Innen verorten ‚fremdkulturelle‘ Bildungsinhalte auf einer lokale Maßstabsebene (s. PT170). Für drei Befragte findet kulturelle Bildung durch ‚Fremdkultur‘ auf globaler Maßstabsebene statt (s. PT75).

„[...] ich gerne fremde Länder bereise und deren Kultur kennenlernen möchte [...]“ (PT51).

„Wenn z.B. Menschen aus anderen Städten eine neue Stadt besuchen und die Kultur der Stadt kennenlernen“ (PT170).

„Durch unterschiedliche Kulturen bleibt die Welt ‚abwechslungsreich‘ und man kann andere Perspektiven kennenlernen“ (PT75).

Demgegenüber steht die Verortung kultureller Bildungsinhalte, die der ‚Eigenkultur‘ der Schüler*Innen zugeschrieben werden. Insgesamt nehmen vier Befragte eine deutliche Verortung ‚eigenkultureller‘ Bildungsinhalte vor. Diese werden ausschließlich einem nationalen Kontext zugeschrieben. Zitat PT105 verdeutlicht einen Zusammenhang zwischen dem Wissen über ‚eigenkulturelle‘ Lebens- und Verhaltenweisen und deren nationalräumliche Verortung. Für den Befragten wird anhand des Wissens über die ‚Eigenkultur‘ und deren Verortung, Identität gebildet und aufrecht erhalten.

„Ich selber lerne mein Land und meine Sitten kennen. Das finde ich sehr wichtig, denn ich möchte nicht vergessen woher ich komme“ (PT105).

Die Vermittlung ‚fremdkultureller‘ Bildungsinhalte findet laut der Schüler*Innen vor allem in einem nationalen Kontext statt. Lokale und globale Raumbezüge spielen eine untergeordnete Rolle. Bildung durch ‚eigenkulturelle‘ Inhalte verorten die Befragten in den nationalstaatlichen Raum des eigenen Landes. Laut der Befragten scheint das Kennen und Verstehen der ‚Eigenkultur‘, für deren Erhalt notwendig zu sein.

³⁵ Dieser Wert beinhaltet keine Mehrfachnennungen, sondern berücksichtigt die einzelnen Proband*Innen.

IV.5.3.3 Bildungsprozess und Auswirkungen

Wie im oben dargestellten Schaubild (Abbildung 35) ersichtlich wird, sind die verschiedenen Formen kultureller Bildungsinhalte als Teil eines Bildungsprozesses zu verstehen. Dieser steht laut der Schüler*Innen häufig in Abhängigkeit von Bildungsbedingungen, die in Kapitel IV.5.3.1 erläutert wurden. Beide Aspekte, Bildungsinhalte und Bildungsbedingungen, sind Teil eines kulturellen Bildungsprozesses, mit deren Hilfe laut der Schüler*Innen, unterschiedliche Resultate erzielt oder angestrebt werden.

Diese geäußerten Resultate oder Produkte kultureller Bildungsprozesse, können in kognitive, emotionale und anwendungsbezogene Effekte unterteilt werden (s. Tabelle 2). Unter ‚kognitivem Effekt‘ werden alle Schüler*Innenäußerungen zusammengefasst, in welchen der Zuwachs von Faktenwissen als Ergebnis kultureller Bildung genannt ist. Unter ‚emotionale Effekte‘ fallen Zitate, in denen Gefühle eine tragende Rolle als kulturelles Bildungsergebnis spielen. Hier werden kognitive Lerninhalte durch Emotionen verstanden und angeeignet. Schüler*Innenäußerungen, die den Effekt kultureller Bildung auf Werte bzw. Einstellungen und deren Umsetzung beziehen, werden als ‚anwendungsbezogene Effekte‘ zusammengefasst. ‚Anwendungsbezogene Effekte‘ stehen für die er-/gelernte Anwendung komplexer, sozialgesellschaftlicher Verhaltensweisen und verweisen damit indirekt auf Handlungsorientierungen.

Die Befragten unterscheiden Bildungsinhalte, indem sie diese entweder einer ‚Fremdkultur‘ oder der ‚Eigenkultur‘ zuordnen.

Fälle, in denen von einer ‚Fremdkultur‘ gelernt oder eine ‚Fremdkultur‘ erlernt wird, resultieren nach Schüler*Innenaussagen neben kognitiven, häufig in emotionalen und anwendungsbezogenen Effekten wie Akzeptanz, Anpassungsfähigkeit, Vorurteile vermeiden, Horizonterweiterung, Perspektivwechsel und Empathie (s. Abbildung 35).

Bildungsinhalte, die der ‚Eigenkultur‘ entstammen, resultieren laut Schüler*Innen ebenfalls in kognitiven Lerneffekten. Daneben nennen die Befragten mehrheitlich ‚emotionale Effekte‘ wie die Festigung und Reproduktion der eigenen kulturellen Zugehörigkeit und Identität.

„Fremdkulturelle“ Bildungsinhalte führen zu		
Kognitive Effekte	Anwendungsbezogene Effekte	Emotionale Effekte
<p>Voneinander lernen</p> <p><i>„Man kann von anderen Kulturen lernen und Elemente einer Kultur in die eigene übernehmen“ (EV38).</i></p>	<p>Vorurteile vermeiden / Toleranz schulen</p> <p><i>„Kultur ist dazu gut um andere Menschen (Verhalten, Herkunft usw.) kennen zu lernen. Man kann [,] wenn man eine andere Kultur kennenlernt keine wirklichen Vorurteile hegen“ (PT105).</i></p>	<p>Sich in andere hineinversetzen können</p> <p><i>„Man kann das Leben mit anderen Augen sehen. Es zeigt wie unterschiedlich das Leben ist“ (PT171).</i></p>
<p>Horizontenerweiterung</p> <p><i>„Kultur ist interessant und erweitert den Horizont sobald man sie erlebt“ (EV45).</i></p>	<p>Sich anpassen können</p> <p><i>„Kultur ist mir eine große Bedeutung, da man sich so sehr gut anpassen kann, z.B. wenn man in den Urlaub fährt“ (PT94).</i></p>	
<p>Das Andere verstehen</p> <p><i>„Kultur ist gut [...]um sich in die Situation der anderen Menschen hineinversetzen zu können, warum sie sowas essen oder das tun was sie essen tun [sic]“ (PT90).</i></p>	<p>Fehler vermeiden</p> <p><i>„[Kultur ist gut] Um das Leben besser zu verstehen. Um alte Fehler nicht noch einmal zu machen“ (PT187).</i></p>	

„Eigenkulturelle“ Bildungsinhalte führen zu		
Kognitive Effekte	Anwendungsbezogene Effekte	Emotionale Effekte
<p>Wissen über eigene Lebensweise</p> <p><i>„Um über seine Traditionen Bescheid zu wissen“ (PT176).</i></p>	<p>Zuordnung der eigenen Person durch Anpassung</p> <p><i>„Die Kultur ist für jeden Menschen wichtig um zu wissen wie man sich anpassen sollte. Und welche Kultur man besitzt“ (PT101).</i></p>	<p>Festigung der Identität</p> <p><i>„Ich selber lerne [sic] mein Land und meine Sitten kennen. Das ist sehr wichtig, denn ich möchte nicht vergessen woher ich komme“ (PT105).</i></p>

Tabelle 2: Lerneffekte kultureller Bildung, ausgelöst durch ‚fremdkulturelle‘ Bildungsinhalte und ‚eigenkulturelle‘ Bildungsinhalte, eigene Darstellung aus den Ergebnissen der offenen Fragen des Fragebogens.

Wie in den tabellarisch dargestellten Fällen beispielhaft aufgezeigt ist, wird das Lernen von oder durch eine ‚Fremdkultur‘ seitens der Schüler*Innen, als positives Ereignis aufgefasst, das unter anderem in sozialen Kompetenzen wie Toleranz oder Empathievermögen resultiert (s. PT105 & PT94). Stoßen ‚fremdkulturelle‘ Bildungsinhalte auf Desinteresse oder erfahren keine Wertschätzung, tritt der negative Fall ein. Lediglich ein Befragter nennt nachteilige Auswirkungen durch Kulturkontakt indem Fremdkulturen starke Ablehnung in Form von „Hass und Zorn“ erfahren (s. PT29). In diesem Fall findet kein Bildungsprozess statt, da trotz des Kulturkontakts, Bildungsbedingungen (bspw. Offenheit) nicht erfüllt sind. Aufgezeigt wird, dass sich unterschiedliche Kulturen auch nicht verstehen können und dies in starker Feindseligkeit mündet.

„[Kultur] [...] bringt jedoch auch Hass und Zorn, da sich die Kulturen anderer nicht akzeptiert oder verstehen wird [sic]“ (PT29).

Das Lernen über die ‚Eigenkultur‘ bewerten die Schüler*Innen ebenfalls als positiv. Wahrscheinlich können sich die Befragten durch das Erlernen der ‚Eigenkultur‘ ihrer kulturellen Herkunft und Zugehörigkeit vergewissern, Verhaltenssicherheit gewinnen und nehmen dies als positiven Effekt wahr.

Für die Kapitel IV.5.3, IV.5.3.1, IV.5.3.2 & IV.5.3.3 kann zusammenfassend festgehalten werden, dass für die meisten Schüler*Innen kulturelle Bildung in Abhängigkeit von

Kulturkontakt steht. Ob Kulturkontakt in einen kulturellen Bildungsprozess mündet, ist zudem an Bildungsbedingungen gebunden, die als Voraussetzung zu verstehen sind. Sind die Voraussetzungen für einen Kulturkontakt erfüllt, werden laut der Befragten verschiedene, mehrheitlich ‚fremdkulturelle‘ Bildungsinhalte vermittelt. Als resultierende Lerneffekte nennen die Befragten kognitive, anwendungsbezogene und emotionale Effekte, die positiv konnotiert und von den meisten Schüler*Innen als gewinnbringend verstanden werden. Dadurch scheint eine positive Einstellung gegenüber Kontakten zu fremden Kulturen zu herrschen, was verschiedene Bildungsmöglichkeiten eröffnet.

„Es ist außerdem eine Chance von anderen Kulturen zu lernen“ (PT30).

Für die Aneignung ‚eigenkultureller‘ Bildungsinhalte bedarf es laut einer Minderheit von Schüler*Innen keines Kontakts mit ‚Fremdkultur‘ und keinen Bildungsbedingungen. ‚Eigenkulturelle‘ Bildungsinhalte werden ebenso positiv bewertet, da sie für die Befragten unter anderem Zugehörigkeit und Identität festigen.

IV.5.3.4 Interpretation der Ergebnisse – Gemeinschaft durch Gemeinsamkeiten und das ‚Andere‘

Kultur ist für die Schüler*Innen zur Bildung von Gemeinschaft bedeutsam. Gemeinschaft entsteht dann, wenn Gemeinsamkeiten existieren (s. Kapitel IV.4). Dieser Zusammenhang kann sowohl im Kontext von Familie als auch von Gesellschaft festgestellt werden. Gemeinsamkeiten werden durch ‚Kultur‘ in Form gleicher Handlungs- und Verhaltensweisen hergestellt. Verortungen, die auf einem gleichmachenden und allgemeingültigen, meist nationalstaatlichen Kontext beruhen, unterstreichen Gemeinsamkeiten zudem oder stellen sie her (s. Kapitel IV.3). Folglich werden Kulturen erzeugt, indem sie aktiv (re)konstruiert werden, um Gemeinschaften oder Kollektive aufrecht zu erhalten, die für Orientierung und Ordnung sorgen. Des Weiteren scheint es den Schüler*Innen wichtig zu sein, Teil dieser Gemeinschaft zu sein, um selbst eine identitätsstiftende Zuordnung vornehmen zu können, die vermutlich ein Wir-Gefühl erzeugt. Aufgrund dessen besitzen diese Gemeinschaften für die Schüler*Innen wahrscheinlich große Relevanz.

Deutlich wird dies auch anhand der Äußerungen zu ‚eigenkulturellen‘ Bildungsinhalten (s. Tabelle 2). Hier wird der große Wert von Kultur deutlich. Da die Schüler*Innen durch das Wissen über ihre ‚Eigenkultur‘ für deren Erhalt plädieren, scheinen sie diese möglicherweise von ‚Fremdkulturen‘ bedroht zu sehen. Diese Schüler*Innen sorgen sich um den Fortbestand ihrer ‚Eigenkultur‘, weil sie damit vermutlich auch einen Teil ihrer Identität als gefährdet

wahrnehmen. Möglicherweise gibt die Existenz ‚anderer‘ Kulturen, innerhalb ihres eigenen, sozialen Umfeldes, Anlass für diesen Denkansatz.

‚Fremdkulturen‘ werden von den Befragten nicht als Bestandteil ihres Alltäglichen Lebensumfelds betrachtet. Stets handeln die Aussagen von unterschiedlichen Arten der Annäherung durch das (er)lernen von, durch oder mit ‚anderen‘ Kulturen, um diese besser verstehen zu können. Dementsprechend sehen sich die Schüler*Innen fremden oder ‚anderen‘ Kulturen bzw. Kulturkollektive gegenübergestellt und verstehen sie als grundsätzlich different und unbekannt.

IV.6 Beurteilung von Kultur

Neben den Äußerungen zu Funktionen und Bedeutungen von Kultur, weisen viele Schüler*Innen Kultur Bewertungen zu. Dabei ordnen sie Kultur als eher positiv oder eher negativ ein und nehmen teilweise auch Bezug auf ihre Relevanz, indem sie Kultur als wichtig oder unwichtig einordnen. Eine Zusammenschau der Beurteilungen von Kultur stellt Abbildung 36, aus den Ergebnissen der offenen Fragestellungen, die qualitativ und quantifizierend ausgewertet wurden, dar. Die Balken zeigen sowohl die Bewertung von Kultur als positiv oder negativ, als auch deren Relevanz oder Irrelevanz für die Schüler*Innen selbst. Daneben existiert eine Gruppe von 19 Schüler*Innen, die Kultur gleichzeitig positiv als auch negativ bewerten. Sie sind in Abbildung 36 unter ‚Sonstige‘ dargestellt. Damit beläuft sich die Zahl der Schüler*Innen die Kultur beurteilen auf insgesamt 135, wovon 114 Schüler*Innen eine eindeutig positive oder negative Bewertung abgeben.

Bei den Beurteilungen gehen die Befragten häufig von ihrem eigenen Standpunkt aus, indem sie Ich-Botschaften vermitteln (EV14). Die Minderheit beurteilt Kultur aus Sicht von Kollektiven oder der Menschheit generell (EV12).

„Ich finde es gut, dass es verschiedene Kulturen gibt, weil ja sonst alles auf der Welt gleich wäre“ (EV14).

„Manche Menschen können dadurch [Kultur] an etwas [...] festhalten [,] wenn sie z.B. sonst im Leben nichts haben. Je nachdem welche Kultur man lebt, kann es einem Kraft und Mut schenken“ (PT91).

EV14 vermittelt seine eigene Meinung über Kultur durch deren positive Beurteilung mittels Ich-Botschaft. Verschiedene Einzelkulturen bewertet der Befragte positiv, da sie Unterschiede reproduzieren, die zu Abwechslung und damit wahrscheinlich auch zu Unterhaltung beitragen

(s. Kapitel IV.1). PT91 äußert die zunächst durchweg positive Bewertung von Kultur aus Sicht einer bestimmten Gruppe von Menschen. Jedoch schränkt die Schülerin die positive Beurteilung ein, da scheinbar nicht alle Kulturen diese Wirkung erzielen können. Ob die Schülerin die dargestellte Auffassung teilt, bleibt offen. Insofern scheint die Beurteilung von Kultur nicht einheitlich zu sein, sondern in Abhängigkeit von dem jeweiligen Kulturverständnis und den damit verknüpften kulturellen Aspekten zu stehen.

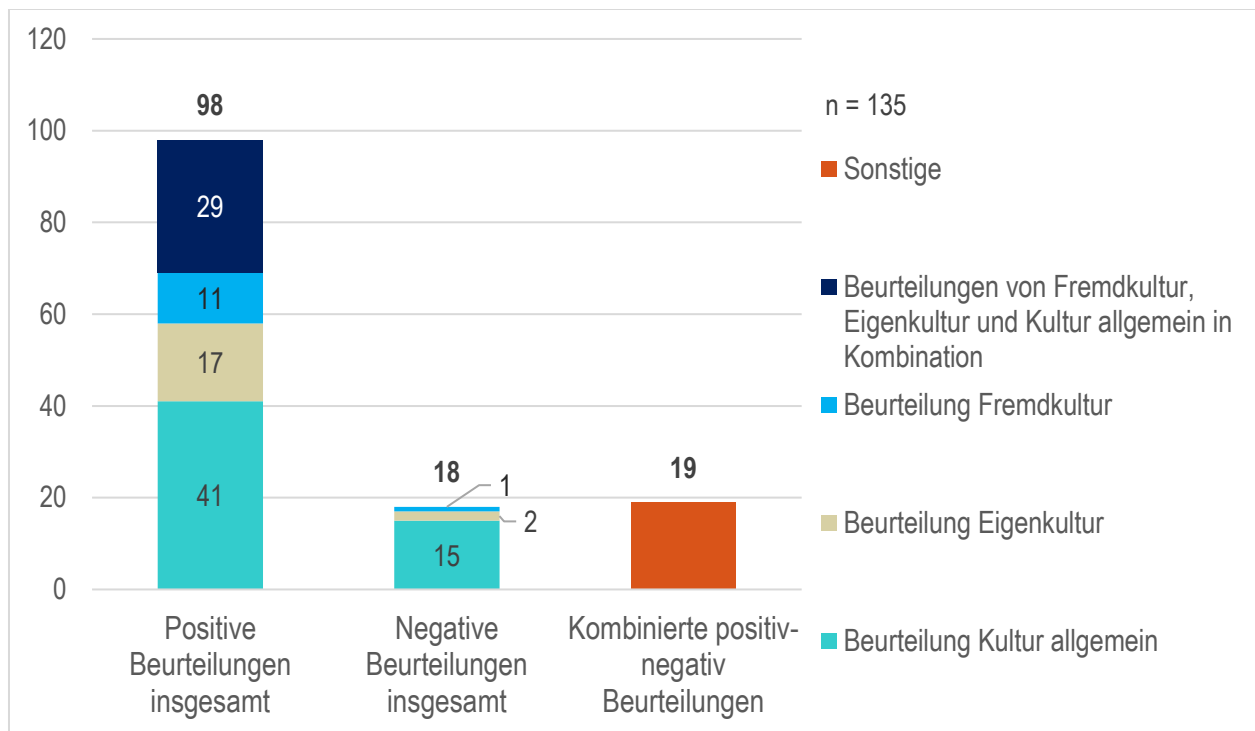


Abbildung 36: Beurteilung von Kultur durch die Schüler*Innen nach Häufigkeit und Beurteilungskombinationen aufgeschlüsselt. Die Gesamtzahl der Schüler*Innen beträgt hier $n = 135$, eigene Darstellung aus den Ergebnissen der offenen Fragen des Fragebogens.

Insgesamt bewerten 72,59% der Schüler*Innen Kultur als positiv³⁶. Dementsprechend besitzt Kultur für viele Befragte eine hohe Relevanz (s. Abbildung 36). Begründet werden die Relevanz von Kultur bzw. deren positive Wirkungen durch verschiedene Aspekte. Die Reihenfolge der aufgelisteten Aspekte richtet sich nach deren Häufigkeit. Dazu zählen:

- a) Unterschiede, die zur Markierung von **Dichotomie von Eigen- und Fremdkultur** genutzt werden (s. Kapitel IV.4):

„Ich finde es spannend zu sehen wie Menschen leben, die nicht in Deutschland sind, sondern eigene Stämme im Dschungel haben“ (PT90).

³⁶ Der Prozentsatz ergibt sich durch den Anteil von 98 Schüler*Innen aus der Grundgesamtheit von 135.

Häufigste Begründung, weshalb Kultur als positiv und relevant beurteilt wird, sind kulturelle Differenzen, die unterschiedliche Kulturen reproduzieren. Die damit verbundenen Auswirkungen wie „Vielfältigkeit“ (PT124), „Besonderheit“ (PT25), etwas „Interessant[es]“ und „Schön[es]“ (EV7), oder einfach nur ‚das Andere‘ (PT90) erfahren zu können, scheinen auf einen touristischen Blick hinzudeuten. Indem die ‚Fremdkulturen‘ in Abgrenzung zur ‚Eigenkultur‘ als etwas Exotisches betrachtet werden (z.B. „besonders“, „interessant“, „schön“, „neu“), tragen sie für die Schüler*Innen vermutlich zur Unterhaltung und Abwechslung bei (s. Kapitel IV.5.3). Insofern kann PT90 (siehe oben) den Unterhaltungsfaktor von Fremdkultur vermutlich für sich nutzen. Daneben werden kulturelle Unterschiede als positiv und/ oder relevant bewertet, weil sie laut der Schüler*Innen zum Erhalt von nationalstaatlichen Kollektiven beitragen.

„Kultur ist wichtig [,] weil es eine besondere Sache ist für jede Nationalität [sic]“ (PT116). Laut PT116 scheint Kultur die Zuschreibung der eigenen Person zu Nationalkollektiven zu ermöglichen und damit zur Identifikation zu verhelfen.

b) Die Bedeutung **historisch bedingter Kultur** (s. Kapitel IV.2):

„Kultur ist für mich Tradition aus dem Land [,] aus dem ich komme. Für mich bedeutet Kultur sehr viel“ (PT128).

Des Weiteren werden historische Aspekte als Begründung für die Relevanz von Kultur durch einige Befragte angeführt. Ihnen scheint es sehr wichtig zu sein, bspw. „Traditionen“ beizubehalten, vermutlich um die eigene, für sie relevante, nationale Identität aufrechterhalten oder reproduzieren zu können.

c) Die Bedeutung von **Kultur als Bildungsinhalt** (s. Kapitel IV.5.3.2):

„Kultur ist interessant und erweitert den Horizont sobald man sie erlebt“ (EV46).

Ebenfalls werden Bildungsaspekte vermehrt als Begründung für die Relevanz und positive Bewertung von Kultur genannt. Kulturelle Bildung fußt unter anderem auf den bereits genannten Unterschieden zwischen einzelnen Kulturen (siehe oben Punkt a) & s. Kapitel IV.4). Wissen über Fremdkulturen kann während des Erlebens einer ‚anderen‘ Kultur indirekt erweitert werden (vgl. Kapitel IV.5.3.1) und ist aufgrund dessen für einige Schüler*Innen relevant. EV46 scheint nicht zwischen Eigen-, Fremd-, oder Hochkultur zu unterscheiden. Für ihn bewirken vermutlich alle Facetten von Kultur einen Zugewinn an Wissen, von welchen er sich ausnahmslos angesprochen zu fühlen scheint.

Vereinzelte bezogen die Schüler*Innen ihre Bewertung von Kultur als relevant und/oder positiv auf diese Aspekte:

d) Vorteile durch **multikulturelle Nationalgesellschaft**:

„Des Weiteren kann es für ein Land wie z.B. Deutschland auch von Vorteil sein, wenn es dort viele Kulturen gibt“ (PT30).

Hervorgehoben werden kann die positive Bewertung von Multikulturalität innerhalb der deutschen Nationalgesellschaft. Multikulturalität wird von PT30 als Chance für das nationale Kollektiv verstanden, da durch die Auseinandersetzung mit der Fremdkultur, womöglich Offenheit und Toleranz geschult werden (s. Kapitel IV.5.3.3).

e) Die Bedeutung von **Kultur als Grundstein der Gesellschaft** (s. Kapitel IV.5.2):

„Kultur ist für mich das Herz eines Landes oder einfach gesagt, das Wichtigste für ein Land“ (PT80).

Zwei Schüler*Innen begründen die Relevanz von Kultur als Existenzgrundlage für Nationalstaaten. Ohne Kultur wären Nationalgesellschaften nach ihrem Verständnis wahrscheinlich inexistent.

f) Die Funktion von **Kultur als zwischenmenschliches Bindeglied** (s. Kapitel IV.4):

„Kultur ist gut [,] um sich mit verschiedenen Leuten verbunden zu fühlen. Kultur verbindet z.B. Nationen und macht Leute ein wenig einheitlich“ (PT29).

Kultur zur Herstellung von Nationalgemeinschaft durch Gemeinsamkeiten äußert PT29 als positiven Aspekt. Hier scheint ebenfalls das Nationalkollektiv als homogene und in sich geschlossene Einheit im Vordergrund zu stehen. Dessen Reproduktion kann laut PT29 mittels Kultur stattfinden.

g) Die Bedeutung von **Kultur für Familie** (s. Kapitel IV.5.1):

„Meine Kultur von meiner Familie [sic] ist mir sehr wichtig, weil ich gerne diese Kultur weiterführen möchte“ (PT96).

Für PT96 besitzt die familienspezifische Kultur besonders hohe Relevanz, vermutlich auf Grund der persönlichen Identifikation damit, die als Alleinstellungsmerkmal auch erhalten werden soll.

Eine Minderheit von 13,33%³⁷ der Schüler*Innen beurteilt Kultur als irrelevant und/ oder negativ (s. Abbildung 36). Begründet wird dies durch unterschiedliche Aspekte. Die Reihenfolge der aufgelisteten Begründungen richtet sich nach deren Häufigkeit. Dazu zählen:

³⁷ Der Prozentsatz ergibt sich durch den Anteil von 18 Schüler*Innen aus der Grundgesamtheit von 135.

h) Kultur als **irrelevant für die eigene Person**:

Häufig verweisen die Schüler*Innen auf ihr persönliches Desinteresse gegenüber Kultur. Damit scheint Kultur für sie in weiten Teilen irrelevant zu sein. In vielen Fällen bleibt jedoch unklar, auf welches Kulturverständnis sich die Befragten dabei beziehen. Dies wird bei PT10 deutlich:

„Kultur hat für mich keine große Bedeutung, aber ich glaube [,] dass ganz viel in meinem Umfeld durch Kultur geprägt ist“ (PT10).

Die Schülerin äußert die persönliche Irrelevanz von Kultur, gibt aber gleichzeitig zu erkennen, dass Kultur in anderen Kontexten oder Zusammenhängen ihrer Umwelt eine relevante Rolle zu spielen scheint. Dementsprechend existieren für die Befragte wahrscheinlich mindestens zwei Formen von Kultur. Womöglich sieht sich die Schülerin aufgrund ihres persönlichen Desinteresses von ihrem „kulturell geprägten Umfeld“ unbeeinflusst.

„Ich gehe eigentlich nie ins Museum oder Theater. Ich mag diese Sachen nicht, also bedeutet es mir auch nichts“ (PT89).

PT89 verbindet mit Kultur Hochkultur, die er nur geringfügig wertschätzt und damit sein persönliches Desinteresse bekundet (s. Kapitel IV.1 & IV.5.3).

i) **Historisch begründete Kultur als trivial und überholt** (s. Kapitel IV.2):

„Ich finde Kultur uninteressant, weil Dinge [,] die passiert sind [,] eh nicht mehr veränderbar sind. Mich interessiert die Zukunft mehr“ (PT192).

Die Abwertungen historisch begründeter Kultur werden durch einige Schüler*Innen selbst vorgenommen. Das persönliche Desinteresse von PT192 beruht auf dem Verständnis, dass Geschichte unveränderbar ist und damit im Vergleich zu zukünftigen Geschehnissen und Entwicklungen, als trivial betrachtet wird. Des Weiteren kritisieren manche Befragte das ihrer Meinung nach überholte Verständnis und die Umsetzung historisch bedingter, kultureller Praktiken.

„Ich finde jedoch manche Rituale übertrieben oder schlecht: Für manche Sachen gibt es inzwischen wissenschaftliche oder medizinische Erkenntnisse und man sollte von gewissen alten Ritualen, die durch Unwissenheit entstanden sind, loslassen“ (PT151).

PT151 wertet solche Facetten historisch begründeter Kultur ab, die auf mangelndes Verständnis während der Entstehungszeit zurückgeführt werden. Der Schüler plädiert für die Weiterentwicklung von Kultur, indem Wissenschaft als Motor dienen kann.

- j) Daran kann inhaltlich anknüpfend folgendes Zitat angeführt werden, welches die **Hierarchisierung** unterschiedlicher Kulturen, wahrscheinlich in Form von **Euro – oder Ethnozentrismen**, anprangert.

„Ganz bedeutend ist sie für mich nicht, weil ich denke [,] dass die Kultur einer der Gründe ist warum Menschen aus verschiedenen Nationen meinen, sie seien besser als andere“ (PT124).

Die Kritik der Schülerin bezieht sich auf die Kulturvorstellungen von Mitmenschen. Dabei kritisiert sie den Umgang mit Differenzierungen und Dichotomien zwischen Eigen- und Fremdkultur und daraus resultierende Bevorzugungen der eigenen Nationalkultur gegenüber ‚Fremdkulturen‘. Durch eine offene Haltung gegenüber ‚Fremdkulturen‘, könnte die Kritik der Befragten möglicherweise entschärft und ihre persönliche, ablehnende Haltung, ausgeglichen werden.

- k) Die **Abwertung von Fremdkulturen auf Grund ‚anderer‘ Lebens- und Verhaltensweisen** (s. Kapitel IV.1):

„In afrikanischen Ländern gibt es viele unterschiedliche Kulturen. Viele werden als altmodisch oder unmoralisch bezeichnet. Jedoch sollte man jede Kultur respektieren“ (PT167).

Die Abwertung von Fremdkulturen auf Grund ihrer Lebens- und Verhaltensweisen verstehen die Schüler*Innen wahrscheinlich als zu kritisierende Beurteilung eines gesellschaftlichen Diskurses. Angeprangert wird die Art und Weise der Vor- oder Darstellungen (PT167) von Fremdkulturen sowie reaktionäre Effekte (EV12). PT167 stellt das Respektieren von Fremdkulturen als gültige Norm unserer Gesellschaft dar.

„Viele Menschen haben Angst davor, dass ihre Kultur durch Menschen mit anderen Kulturen ‚verunreinigt‘ wird, dies äußert sich z.B. in ‚Pegida‘aufmärschen [sic]“ (EV12).

Dementsprechend scheinen wenige Schüler*Innen die unterschiedlichen Positionen sozial-gesellschaftlicher Diskurse sowohl wahrzunehmen als auch verstehen zu können, da sie indirekt Stellung dazu nehmen und wahrscheinlich die vorherrschende Kritik an aktuellen gesellschaftspolitischen Entscheidungen kritisieren. PT167 spiegelt den für ihn vorherrschenden gesellschaftlichen Diskurs wider, indem er die abwertende Haltung wiedergibt und ihr eine moralische Position gegenüberstellt, die er womöglich selbst vertritt. Wahrscheinlich beziehen die Befragten ihre Kritik auf die Instrumentalisierung von ‚Fremdkulturen‘ zu Zwecken machtpolitischer Auseinandersetzungen.

IV.6.1 Beurteilung kultureller Kollektive

Die Zuschreibung zu Gruppen und Gemeinschaften mit Hilfe kultureller Aspekte, wirkt sich laut einiger Befragten identitätsstiftend auf die jeweiligen Mitglieder aus und formt kollektive ‚Wir-Identitäten‘ (s. Kapitel IV.4). Mehrheitlich wird die Zugehörigkeit zu den Kulturkollektiven in den Schüler*Innenaussagen als relevant und positiv bewertet (s. Abbildung 36). Die Zugehörigkeit zu Kollektiven ruft neben Emotionen wie Stolz (PT113), Wohlbefinden (PT183) und Sicherheit (siehe unten PT143) auch das psychologische Grundbedürfnis der Anerkennung (PT91) hervor. Zudem bewirkt die Zugehörigkeit zu Nationalkulturen, positiv konnotierte Heimatgefühle, die sich auf die jeweilige Nation beziehen (unter anderem PT47, PT69, PT105, & PT113). Des Weiteren trägt die nationalkulturelle Zugehörigkeit zur Orientierung bei, indem nationalspezifische Kulturaspekte zur Ordnung des sozialen Lebens beitragen (PT102, PT125 & PT82). Alle durch Zugehörigkeit hervorgerufenen, positiven Effekte dienen laut der Befragten wahrscheinlich als Bezugsrahmen zur Selbsterkenntnis und Bestätigung von Identität (PT84 & PT135). Dieser Prozess der Identitätsstiftung wird gleichermaßen durch Abgrenzungsmechanismen reproduziert.

IV.6.1.1 Beurteilung von ‚Fremdkulturen‘ im Vergleich zu ‚Eigenkultur‘

Abbildung 37 stellt die Beurteilungen von ‚Fremdkultur‘ und ‚Eigenkultur‘ durch die Befragten auf Grundlage qualitativ ausgewerteter und quantifizierter Ergebnisse aus den offenen Fragestellungen, ausführlicher dar. Die Bewertungen beider Kollektive fallen deutlich positiv aus, wobei Fremdkulturen häufiger positiv bewertet werden als ‚Eigenkulturen‘. Hinzugezählt wurden dabei auch solche Schüler*Innen, die ‚Fremd- bzw. Eigenkultur‘ als relevant verstehen oder eine kombinierte positive Bewertung vornehmen. Nur drei Schüler*Innen bewerten ‚Fremdkultur‘ und ‚Eigenkultur‘ als negativ oder irrelevant.

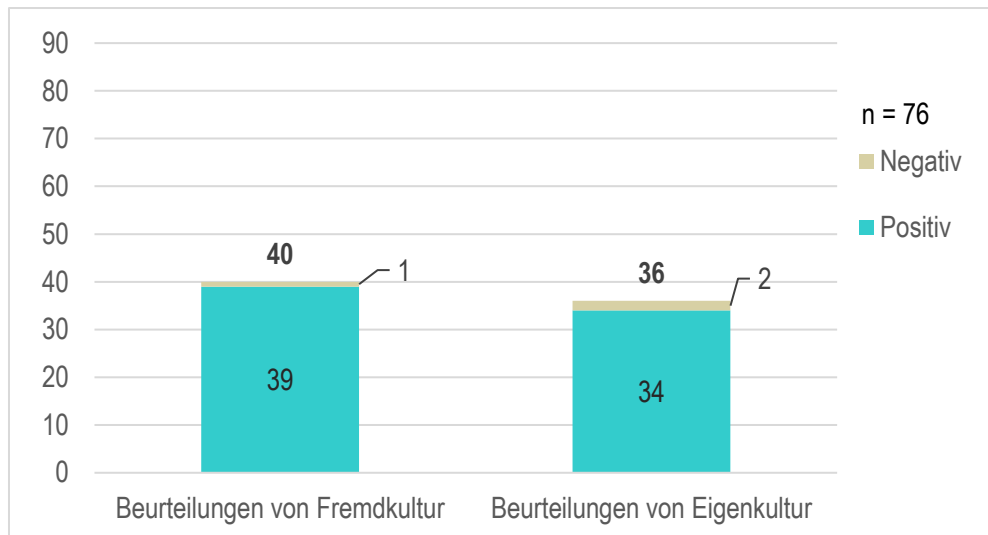


Abbildung 37: Beurteilung von ‚Fremd- und Eigenkultur‘ durch Schüler*Innen nach ihrer Häufigkeit. Die Schülerzahl entspricht hier $n = 76$, eigene Darstellung aus den Ergebnissen der offenen Fragen des Fragebogens.

- a) Mehrheitlich werden Fremdkulturen von den Schüler*Innen aufgrund von **Differenzen und Varianz** positiv bewertet, die zu wertgeschätzter **Abwechslung und Unterhaltung** bei den Befragten führt (s. Kapitel VI.6 Punkt a).

„Verschiedene Kulturen zu haben ist gut [,] weil würden alle Menschen eine Kultur haben [,] wäre das doch langweilig. Man kann sich viele verschiedene Kulturen sehen [sic] und erleben“ (PT111).

PT111 bezieht sich deutlich auf die Unterschiede zwischen einzelnen Kulturen, die laut seiner Aussage einen Unterhaltungsfaktor besitzen.

- b) Von zehn der 39 Befragten werden Fremdkulturen auch aufgrund des **Interesses am Anderen während Reisen oder Urlaub** als positiv oder relevant bewertet (s. Kapitel IV.5.3 & Kapitel VI.6). Insofern scheinen Fremdkulturen vor allem während Urlaubsreisen für Abwechslung und neue Erfahrungen sorgen, die das fremdkulturelle Wissen erweitern.

„Ich persönlich bin sehr interessiert daran, neue Kulturen kennenzulernen und Traditionen zu erfahren, die ich vorher noch nicht kannte. Zudem lasse ich mich gerne inspirieren, reise gerne, erlerne mit viel Spaß neue Sprachen [...]“ (PT136).

PT136 nennt deutlich den Aspekt der Abwechslung als Grund für Urlaubsreisen. Die Erwartungshaltung, sich im Urlaub von einer ‚anderen‘ Kultur *„inspirieren“* zu lassen, kann vermutlich auf einen touristischen Blick nach URRY (1990: 23-27) zurückgeführt werden. Das Erlebnis der exotischen, ‚anderen‘ Kultur dient der Flucht aus dem als

„normal“ empfundenen Alltag und verhilft zu neuen Erfahrungen, die laut des Befragten auch zu einem Wissenszuwachs beitragen.

Grundlegend zur Erfahrung anderer Kulturen sind die Unterschiede zwischen ihnen und Eigen- bzw. anderen Fremdkulturen. Diese Differenzen werden von vielen Schüler*Innen positiv beurteilt, da sie relevant sind, um Unterschiede überhaupt zu „konsumieren“ (ebd.). Auch PT136 nennt Kultur implizit als Ursprung von Unterschieden zwischen Nationalkollektiven. Erst durch Differenzen scheinen Grund und Motivation gegeben zu sein, verreisen zu wollen. Dies wird auch bei PT25 deutlich. „*Ich denke Kulturen schaffen Unterschiede, welche uns in das Ausland locken*“ (PT25).

- c) Einen weiteren Grund für die **positive Beurteilung von Fremdkulturen** nennen sechs von 39 Schüler*Innen, indem sie die **persönlichen Verbindungen mit Personen**, denen **eine ,andere‘ Kultur zugesprochen** wird, hervorheben. Diese Befragte scheinen sich mit den ‚fremden‘ Kulturen zu identifizieren und machen damit einen Teil ihrer Identität aus. Grundlage eines solchen Identifikationsprozesses ist wahrscheinlich der intensive Kontakt mit sowie das Interesse an Personen, denen eine Fremdkultur zugesprochen wird (s. Kapitel IV.5.3). Somit sind Fremdkulturen für diese Schüler*Innen unverzichtbar und Unterschiede stellen für sie vermutlich keine Schwierigkeit dar.

„Für mich hat Kultur eine große Bedeutung, da ich viele Freundinnen habe, die aus anderen Kulturen kommen“ (PT78).

„Für mich hat Kultur eine große Bedeutung, weil ich selber auch nicht ganz deutsch bin und es mich interessiert wie andere Menschen leben“ (PT87).

Für PT78 sind Fremdkulturen auf Grund von Freundschaften relevant. Durch die enge Verbindung mit Freundinnen aus anderen Kulturen, stellen Fremdkulturen einen wichtigen Teil, des sozialen Umfelds der Schülerin dar. Auf Grund dessen sind Fremdkulturen vermutlich auch Teil ihrer persönlichen Identität. PT87 bringt den eigenen Migrationshintergrund als Grund für die positive Bewertung von Fremdkulturen an. Wahrscheinlich stehen Fremdkulturen auf Grund des persönlichen kulturellen Hintergrundes stärker im Fokus seines Interessensbereichs. Möglicherweise kann sich der Schüler unvoreingenommen in Interaktion und Austausch mit anderen ihm fremden Kultur treten.

- d) Weitere fünf von 39 Schüler*Innen begründen ihre positive Bewertung mit dem **Kontakt zu Fremdkulturen** (s. Kapitel IV.5.3):

„Für mich ist es sehr interessant andere Kulturen kennenzulernen, auch um andere Menschen aus anderen Regionen zu verstehen“ (PT11).

Die Schülerin unterstreicht die Relevanz, „andere Kulturen kennenzulernen“ um dadurch das Verhalten und Handeln der Angehörigen des jeweiligen Kulturkollektivs nachvollziehen zu können. Möglicherweise stellen diese Kenntnisse für PT11 eine wichtige Grundlage dar, ein gelingendes, globales Miteinander zu gestalten. Auf diesem Verständnis baut auch eine Vielzahl von Kursen auf, die interkulturelles Lernen forcieren. Hierbei wird die jeweilige ‚andere‘ Kultur erlernt und angewendet, um bspw. geschäftliche Beziehungen zu stärken (z.B. Maurial de Menzel & Thomas 2012; Kainzbauer 2002).

- e) Die **positive Beurteilung von ‚Eigenkultur‘** tritt mehrheitlich **auf Grund der Identifizierung mit ihren verschiedenen Aspekten** auf. Dabei handelt es sich um die bereits erörterten Aspekte wie: Althergebrachte Traditionen (s. Kapitel IV.2), ‚Eigenkultur‘ als nationalstaatliche Kultur (s. Kapitel IV.3), die Zugehörigkeit zu verschiedenen (eigen)kulturellen Kollektiven als identitätsstiftende Gemeinschaft (s. Kapitel IV.4), die Bedeutung von Familie und Gesellschaft als Teil der ‚Eigenkultur‘ (vgl. Kapitel IV.5.1 & IV.5.2) sowie die Relevanz eigenkultureller Kollektive für die Befragten bzw. Einzelpersonen (s. Kapitel IV.6.1).
- f) Von insgesamt 76 Schüler*Innen **bewerten zwei Befragte ‚Eigenkultur‘ ausschließlich negativ oder irrelevant**. Diese geringe Anzahl unterstreicht die positive Wahrnehmung und Beurteilung von Kultur generell.

„Kultur ist nicht wichtig für mich, da ich der Meinung bin [,] dass meine Kultur ein Stück weit unnötig ist“ (PT159).

„Ich denke zur Kölner Kultur gehört Karneval aber auch der Dom oder ähnliches, mir persönlich ist sie nicht wichtig“ (PT196).

Beide Schüler*Innen äußern die **Irrelevanz** ihrer ‚Eigenkultur‘ **für sie persönlich**, sprechen ihr die Relevanz für andere jedoch nicht ab. Auffällig ist, dass PT159 dennoch von „seiner Kultur“ spricht und sich, trotz der geäußerten Ablehnung, seiner ‚Eigenkultur‘ in einer Form scheinbar doch zuschreibt. Möglicherweise nimmt der Schüler dadurch die Einordnung und Zuschreibung seiner eigenen Person zu seinem (National)Kollektiv vor, lehnt aber bestimmte Lebens- und Verhaltensweisen, die damit einhergehen könnten, aber ab. Somit scheint auch hier die Bewertung von Kultur in Abhängigkeit zum Kulturverständnis zu stehen.

- g) Ausschließlich **negativ wird Fremdkultur** durch einen Schüler (PT167) **bewertet**. Er spiegelt den für ihn vorherrschenden gesellschaftlichen Diskurs wider und scheint durch das Beziehen einer moralischen Position, implizit Kritik am aktuellen Diskurs zu äußern (s. Kapitel IV.6. Punkt k). Dementsprechend geht die negative Bewertung nicht vom Befragten selbst aus, sondern ist Abbild seiner Wahrnehmung des Themas im gesellschaftlichen Kontext.
- h) Eine **generelle Abwertung von Kulturen** nimmt PT145 vor. Hierbei bezieht sich der Schüler wahrscheinlich auf ‚Fremd‘- als auch auf ‚Eigenkulturen‘.

„Ich persönlich halte nichts von Kulturen, da ich frei leben will“ (PT145).

Das Kulturverständnis des Befragten bezieht sich hier vermutlich auf Normen- und Werteregungen, die einzelnen Kulturkollektiven zugrunde liegen. Dies scheint für PT145 einen Zwang darzustellen, welchem er sich nicht unterordnen möchte. Damit lehnt der Schüler „Kulturen“ generell ab, wahrscheinlich auch normativ besetzte Aspekte seiner ‚Eigenkultur‘.

IV.6.2 Kombinierte positiv-negativ Beurteilungen

Kombinierte positiv-negativ Beurteilungen von Kultur nehmen 14,07%³⁸ der Schüler*Innen vor (s. Abbildung 36). Die Befragten beziehen sich bei ihrer Bewertung auf verschiedene Kulturverständnisse, die die scheinbar widersprüchliche Beurteilung ein und desselben Phänomens, aufhebt. Wie sich die positiv-negativ Beurteilungen untergliedern lassen, zeigt die folgende Auflistung. Die Reihenfolge richtet sich nach der Häufigkeit.

- a) Kombination aus **positiver und negativer Bewertung von ‚Fremdkultur‘**:

Sechs Schüler*Innen bringen bei der negativen Bewertung von ‚Fremdkultur‘ den bereits in Kapitel VI.6 ausgeführten Punkt a) an (Unterschiede, die zu Dichotomien zwischen ‚Fremd- und Eigenkultur‘ führen), den sie jedoch negativ bewerten. Darunter fallen bestimmte Lebens- und Verhaltensweisen, die im Vergleich zur ‚Eigenkultur‘ als „komisch“ (PT177) oder „übertrieben“ (PT12) beurteilt werden. Gleichzeitig scheinen Unterschiede für die Schüler*Innen aber auch bedeutsam zu sein, da sie diese positiv bewerten (s. Kapitel VI.6 Punkt c).

„Eine Kultur kann sowohl gute als auch schlechte Seiten haben, z.B. die Frauendiskriminierung in Saudi-Arabien oder die Waffenpolitik in den USA auf der

³⁸ Der Prozentsatz ergibt sich durch den Anteil von 19 Schüler*Innen aus der Grundgesamtheit von 135.

schlechten Seite. Aber auch Volksfeste, Offenheit und Gastfreundschaft auf der anderen Seite“ (EV12).

Aktuelle sozialgesellschaftliche Zustände und politische Entscheidungen scheinen für EV12 Teil einer bestimmten Nationalkultur zu sein und spiegeln wahrscheinlich bestimmte Lebens- und Verhaltensweisen wider, die der Schüler einer Nation zuordnet. Implizit kritisiert der Schüler die sozialpolitischen Begebenheiten, indem er diese als negativen Kulturaspekt einer Nation darstellt. Wahrscheinlich beruft er sich dabei auf mögliche, weitreichende Folgen für weite Teile der globalen Bevölkerung (z.B. „Waffenpolitik“).

„Sie [Kultur] bedeutet für mich Sicherheit, weshalb ich mich in reicheren Ländern sicherer fühle als in 3world ländern [sic] da dort meist die Kultur vernachlässigt wird“ (PT143).

PT143 bewertet solche Nationalkulturen positiv, die nach seinem Verständnis das Gefühl von Sicherheit vermitteln. Dieses Gefühl scheint auf materiellem Reichtum zu beruhen. Demgegenüber steht die Abwertung von solchen Nationalkulturen, die wahrscheinlich auf Grund des mangelnden Reichtums der Kategorie „Dritte-Welt-Land“ zugeordnet werden. Durch die Vernachlässigung von Kultur werden die Angehörigen womöglich als „unkultiviert“ wahrgenommen und stellen damit vielleicht ein Sicherheitsrisiko für den Befragten dar. Materieller Reichtum dient dem Befragten zur Beurteilung nationalkultureller Kollektive und deren Hierarchisierung untereinander, wodurch ein stark eurozentristisch ausgerichtetes Machtgefälle reproduziert wird. Fremdkulturen mit wenig wirtschaftlichem Kapital, besitzen für PT143 wahrscheinlich keine Ressourcen, eine kulturvierte Lebensgestaltung nach europäischem Vorbild zu leben und werden dadurch stark abgewertet.

b) Kombination aus **positiver** und **negativer Bewertung von ‚Fremdkultur‘ durch andere** Personengruppen:

Drei Schüler*Innen äußern neben der persönlichen Relevanz von Kultur eine negative Beurteilung, die durch das **Herabsetzen der anderen Kultur als rückständig** gegenüber der ‚Eigenkultur‘ vollzogen wird.

„Kulturen sind für mich wichtig, weil jede Kultur andere „Aufgaben“ hat, man sich dadurch global „unterstützen“ kann und die Welt „verbessern kann. [...] Kulturen

werden oft mit Ländern wie Indien, Afrika verbunden. Diese leben meist nicht so modern wie USA oder Europa und orientieren sich nach ihren Vorfahren“ (PT71).

PT71 unterscheidet zwischen Nationalkulturen, die dem globalen Süden und solchen, die dem globalen Norden zugeordnet werden können. Diese Unterscheidung dient vermutlich als Urteilsgrundlage, ob Nationalkulturen als „modern“, im Sinne von fortschrittlich oder als rückständig gelten können. Vermutlich handelt es sich dabei um eine gesellschaftliche Auffassung von Kultur, da die Schülerin das Passiv benutzt. Damit kaschiert sie womöglich ihre eigene Meinung und umgeht die Gefahr für diese Beurteilung moralischen Verurteilt zu werden. Dementsprechend scheint die Befragte sich darüber im Klaren zu sein, welche Meinungsäußerungen in welchem Rahmen angemessen sind.

„[...] ohne Kulturen [wäre] jedes Land auf der Welt gleich [...]. Man fährt z.B. oft in den Urlaub um andere Kulturen kennenzulernen. Ohne andere Kulturen könnte man eigentlich auch zuhause bleiben, da sich nichts wirklich unterscheidet [...] aber ich finde oft, dass Kulturen übertrieben sind [,] wie z.B. welche mit Zwangsheirat etc. aber das gehört wahrscheinlich einfach dazu“ (PT12).

PT12 äußert Unverständnis für fremdkulturelle Aspekte. Möglicherweise kann dies auf unterschiedliche gesellschaftliche Sozialisationsprozesse zurückgeführt werden. Die geltende fremdkulturelle Norm- und Wertevorstellung kann von PT12 nicht nachvollzogen werden, da sie den eigenen (kulturellen) Norm- und Wertevorstellungen nicht entsprechen. Trotzdem scheint sie den Mehrwert fremdkultureller Differenzen (in Form von Abwechslung im Urlaub) für sich und andere zu erkennen und wertzuschätzen. Wahrscheinlich beziehen sich die hier zugrundeliegenden Unterschiede ebenfalls auf „andere“ Lebens- und Verhaltensweisen, die jedoch mit der Gesamtheit eigenkultureller Normen, Grundsätzen oder Werten besser vereinbar sind.

- c) **Persönliche Irrelevanz** von Kultur (s. Kapitel VI.6 Punkt h) **und positive Bewertung** durch drei Schüler*Innen:

„Kultur ist wichtig [,] um alte vergangene Geschehnisse anschaulich zu machen und den Menschen zu zeigen wie man z.B. früher gelebt hat. Für mich persönlich hat Kultur keine besonders große Bedeutung, da ich mich nicht wirklich stark dafür interessiere“ (PT19).

PT19 äußert zunächst die Relevanz historisch bedingter Kultur für alle Menschen (s. Kapitel VI.6 Punkt b). Wahrscheinlich nimmt der Schüler diesen Kulturaspekt als wichtig für Gesellschaften wahr, nimmt jedoch aufgrund persönlichen Desinteresses Abstand dazu.

„Für mich hat es [Kultur] nicht wirklich eine Bedeutung, da ich finde, dass man so leben sollte wie man will und nicht nach den Ländern, aber irgendwie finde ich es manchmal interessant mir auch andere Kulturen anzuschauen“ (PT62).

Kultur scheint hier in Formen einer homogenisierenden Nationalkultur verstanden zu werden, die die Person für sich selbst ablehnt. Dies beruht möglicherweise darauf, sich selbst keiner bestimmten Nationalkultur zu, oder spezifischen Lebens- und Verhaltensweisen unterordnen zu müssen. Als positiv bewertet werden allerdings die Unterschiede zwischen einzelnen Kulturen, da es PT62 Freude bereitet, andere Nationalkulturen als Fremdkultur zu erfahren. Womöglich ist dies ebenfalls auf einen Unterhaltungswert im Sinne eines touristischen Blicks zurückzuführen.

- d) PT93 äußert **persönliche Irrelevanz anderer Kulturen** sowie die **positive Bewertung der ‚Eigenkultur‘**.

„Z.B. Türken und Deutsche => kein Lachen über Sachen die beide verstehen und kennen. Türke und Türke => eine Kultur (= bessere Beziehung) lachen über Dinge, necken sich. [Kultur] Ist sehr wichtig für mich, weil ich mich mit Türken besser verstehe als mit anderen“ (PT93).

Nach ihrem Verständnis fußt eine erfolgreiche zwischenmenschliche Beziehung auf einer gleichen nationalstaatlichen Herkunft, die die gleiche kulturelle Zugehörigkeit sicherstellt. Dadurch scheint eine besondere Verbindung gewährleistet zu sein, die für ein uneingeschränktes gegenseitiges Verständnis sorgt. Dagegen scheint das Verständnis sozialer Handlungen zwischen Menschen unterschiedlicher Nationalkulturen von Grund auf eingeschränkt. Hier bezieht sich PT93 vermutlich auf Denk- und Gefühlsmuster, die für sie nationalgesellschaftlich verankert sind. Dementsprechend sind Menschen anderer Kulturen für die Schülerin weniger relevant während Angehörige der ‚Eigenkultur‘ bevorzugt werden.

- e) **Relevanz von Kultur und negative Bewertung durch Konfliktpotenzial**

„Kultur ist für mich die verschiedenen Religionen [sic]. Aber ich fände es besser, wenn es keine Religionen gäbe. Kultur ist gut [,] um sich zu identifizieren und sie gibt auch ein Gefühl von Besonderheit. Ich fände es besser, wenn es keine geben würde oder nur eine auf der ganzen Welt“ (PT84).

PT84 setzt Kultur mit unterschiedlichen Religionen gleich und äußert den Wunsch, Religion als sichtbaren Kulturaspekt aufzulösen oder durch eine einheitliche Weltreligion zu ersetzen. Möglicherweise beruht die darin enthaltene Kritik auf aktuellen weltpolitischen Ereignissen, wie den Aktionen der terroristischen Miliz IS, die Kultur als Glaubenskollektiv fundamentalistisch und extremistisch auslegt. Davon ausgehend verfolgt der Schüler wahrscheinlich aktuelle Geschehnisse denkt über mögliche Lösungen hinsichtlich vorherrschender Kulturkonflikte nach. Vermutlich wird für den Befragten entweder durch die Abschaffung divergierender Religionen oder deren Ablösung durch eine einheitliche Weltreligion, die Möglichkeit genommen, Unterschiede zu reproduzieren und Rivalitäten darüber auszutragen. Dementsprechend würde die Grundlage zur Verurteilung anderer Glaubensrichtungen fehlen und glaubensbedingte Konflikte blieben womöglich aus.

An diese Thematik kann folgende Aussage angeknüpft werden:

„Kultur ist dafür gut wie die Menschen miteinander klarkommen. Für mich spielt Kultur eigentlich keine Rolle. Mir ist egal ob ein Mensch Kultur hat oder nicht“ (PT115).

Die von PT115 dargestellte Relevanz von Kultur für andere bzw. persönliche Irrelevanz von Kultur für ihn selbst, scheint eine verdeckte Kritik zu beinhalten. Möglicherweise prangert der Schüler die Hartnäckigkeit an, mit der Kultur als Gelingensbedingung für zwischenmenschliche Beziehungen gehandhabt wird. Für ihn scheinen andere Aspekte von Bedeutung zu sein.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass die Mehrheit der Schüler*Innen sowohl Eigen- wie auch Fremdkultur überwiegend als positiv und relevant beurteilt. Das Konsumieren des kulturell ‚Anderen‘ stellt für viele Befragte einen angenehmen Unterhaltungsfaktor dar, der sich auch bereichernd auf das (fremd)kulturelle Wissen auswirkt. Zudem werden Unterschiede genutzt, um Zuschreibungen zu eigen- und fremdkulturellen Nationalidentitäten zu reproduzieren. Auch historische Aspekte scheinen für viele Befragte wichtig zu sein, um die eigene nationale Identität aufrecht zu erhalten. Vor allem nationale aber auch ‚andere‘ kulturelle Kollektive, tragen generell zu Orientierung und Sicherheit bei und rufen weitere positive Effekte hervor, die zur Bestätigung von Identität dienen. Die Abwertung von Fremdkulturen basiert vor allem auf eurozentristischen Hierarchisierungen von globalem Norden und globalen Süden sowie dem Unverständnis geengüber ‚anderen‘ Lebens- und Verhaltenweisen. ‚Eigenkultur‘ wird häufig aufgrund persönlichen Desinteresses oder der Trivialität des Phänomens, als irrelevant bewertet.

Die Bewertung eigen- als auch fremdkultureller Kollektive fällt ebenfalls mehrheitlich positiv aus. Nur einzelne Schüler*Innen äußern sich negativ oder empfinden Kulturkollektive als persönlich irrelevant.

19 Schüler*Innen legen sich bei ihrer Beurteilung von Kultur nicht fest. Auf Grundlage unterschiedlicher Kulturaspekte, äußern sie sich sowohl positiv als auch negativ oder beziehen sich auf mögliches Konfliktpotenzial, das zu beachten sei. Dabei beziehen sich wenige Schüler*Innen indirekt auf den gesellschaftlichen Diskurs und dessen Kritik an Kulturen.

IV.6.3 Interpretation der Ergebnisse – Erlebnisgesellschaft, Migrationen und nationalkulturelle Identitäten

In diesem Ergebnis wird die Sozialisation der Schüler*Innen in einer postmodernen Gesellschaft widergespiegelt, die von SCHULZE (1993) als Erlebnisgesellschaft enthüllt wird³⁹ und zum Zweck der Selbstverwirklichung unter anderem nach Abwechslung oder Erholung sucht. Dies scheint für die Befragten vor allem mit Erfahrungen in ‚fremden‘ Kulturen möglich zu sein, die somit aber nur kurzzeitig und oberflächlich konsumiert werden. Dadurch wird Fremdkultur zum Erlebnisobjekt und von einem Teil der Befragten zu Unterhaltungszwecken genutzt.

Für eine weitere Gruppe von Schüler*Innen wirken ‚fremde‘ Kulturen identitätsstiftend, da sie eine entscheidende Rolle in ihrem sozialen Leben spielen, bspw. in Form von Familie und Freundschaften. Aufgrund dessen besitzen diese Befragten wahrscheinlich ein anderes Verständnis und eine andere Wahrnehmung von Fremdkulturen im Lebensalltag generell. Es liegt nahe, dass Fremdkulturen in ihrer Auffassung sehr viel stärker integriert sind und manifeste Bestandteile darstellen.

Schüler*Innen mit Migrationshintergrund besitzen im Vergleich zu Schüler*Innen ohne Migrationshintergrund, aufgrund ihrer Migrationsgeschichte, vermutlich eine andere *Lebenswelt*⁴⁰. Da „sich die Welt aus unterschiedlichen Perspektiven sehr unterschiedlich erschließt – je nach Vorerfahrung, kulturellem und historischem Hintergrund oder auch sozialer Position“ (Nassehi 2011: 54), bedeutet dies, dass man sich auch mit den Dingen dieser

³⁹ Gerhard SCHULZE beschreibt den Wechsel aus einer Überlebens- in eine Erlebnisgesellschaft, indem er aufzeigt wie Individuen durch den Konsum von Erlebnissen versuchen ihr individuelles „Projekt des schönen Lebens“ (ebd. 2000: 38) umzusetzen (ebd.: 33 – 42).

⁴⁰ Edmund HUSSERL prägt den Begriff der *Lebenswelt* für die Soziologie in Abgrenzung zur der „Einen Welt“, die für alle Individuen gleich ist (vgl. Nassehi 2011: 54f).

gewohnten *Lebenswelt* identifiziert, weil sie in das intersubjektive und selbstverständliche Handeln und Praktizieren miteingebunden werden (ebd.: 55). Damit liegt Nahe, dass Schüler*Innen mit Migrationshintergrund ein unterschiedlich ausgeprägtes Kulturverständnis sowie eine abweichende Bedeutsamkeit und Relevanz von Kulturen bzw. Fremdkulturen aufweisen, obwohl alle Schüler*Innen in ihrer Alltagsrealität in ständigem Kontakt mit fremdkulturellen Aspekten stehen⁴¹. Diese Vermutung konnte anhand der Ergebnisse in Kapitel IV.4.1.1 bestätigt werden. Kultur spielt in den Lebenswelten der Schüler*Innen mit und ohne Migrationshintergrund, eine unterschiedlich stark ausgeprägte Rolle und wird dementsprechend unterschiedlich stark in Identifikationsprozesse miteingebunden.

Die traditionell geprägte Identitätsbildung durch nationalkulturelle Kollektive ist eine relevante Vorstellung unter den Proband*Innen. Durch die Zuordnung zur ‚Eigenkultur‘ kann für einzelne Personen und Kollektive, Normalität und Handlungssicherheit gewahrt werden (z.B. Nicklas et al. 2006: 122). Aktuelle rechtspopulistischen Entwicklungen in Deutschland aber auch international, fallen möglicherweise auf fruchtbaren Boden, da sie ihre nationalprotektionistischen Vorstöße auf dieser Vorstellung aufbauen können und für nationalkulturelle Gleichförmigkeit und Beständigkeit werben.

Dieses etablierte Identitätskonzept scheint mit den zunehmenden globalen Vernetzungen jedoch wenig kompatibel zu sein. Der dadurch hervorgerufene Zwiespalt ist auch bei manchen Schüler*Innen in Form einer uneindeutigen Bewertung von Fremdkulturen zu erkennen: Für eine Schülerin „gestaltet [sich] das Miteinander [mit Menschen aus anderen Ländern] manchmal kompliziert aber auch interessanter und spannender“ (PT46). Die ‚anderen‘ Lebens- und Verhaltensnormen oder sozio-kulturellen Denkweisen irritieren etablierte Handlungspraktiken des eigenen Umfeldes, die genutzt werden um Identität aufrecht zu erhalten. Damit kann ein Stück der identitären Sicherheit und Orientierung verloren gehen, was letztendlich zur Abwertung von Fremdkulturen führen kann, die als Störfaktoren der Beständigkeit wahrgenommen werden. Gleichzeitig scheint ein Bewusstsein über die Salonfähigkeit bestimmter Meinungsbilder in der gesellschaftspolitischen Debatte um Migration zu existieren: Wahrscheinlich werden Fremdkulturen auch im Lebensalltag der Schülerin als „*interessant und spannend*“ bezeichnet. Die divergierenden Beurteilungen von

⁴¹ Ulrich BECK (2007) veranschaulicht, dass das Phänomen der Globalisierung sämtliche Bereiche der Gesellschaft erfasst und als Prozess, der Veränderungen mit sich bringt, immer weiter voranschreitet (ebd. S. 27ff). Davon ausgehend unterliegen auch die Befragten diesem Wandel und stehen alltäglich in Kontakt zu Fremdkulturen. Zudem ist laut CASTLES & MILLER (2009) das „Zeitalter der Migration“ (zit. in Mecheril 2016: 9) eingeläutet, sodass jeder den sozialgesellschaftlichen Konsequenzen durch Migrationen gegenübertritt.

Fremdkulturen kaschieren möglicherweise ein Meinungsbild, das mit dem Normverständnis im schulischen Rahmen nicht übereinstimmt und unangebracht ist, gleichzeitig aber ein gängiges, alltägliches Meinungsbild über Fremdkulturen abbilden könnte.

IV.7 Beantwortung der Forschungsfragen und vertiefende Ergebnisinterpretation

Die vielfältigen Ergebnisse zu den offenen und geschlossenen Fragen des Fragebogens, die qualitativ bzw. quantitativ ausgewertet und teilweise quantifizierend dargestellt wurden, sind ein mosaikartiges Abbild dessen, was die Befragten unter Kultur(raum) verstehen. Um sowohl die eingangs aufgeworfenen Forschungsfragen (Kapitel IV) zu beantworten als auch eine zusammenfassende und vertiefende Ergebnisinterpretation vorzunehmen, sollen an dieser Stelle die prägnantesten Ergebnisse zusammengefasst werden und zur Beantwortung der Fragen dienen. Dafür werden Ergebnisse herangezogen, bei denen unter den Schüler*Innen große Einigkeit vorherrscht und solche Ergebnisse, die auf Kontroversen bzw. Unsicherheiten hinweisen. Zusammen stellen die prägnantesten Ergebnisse eine Hauptvorstellung von Kultur(raum) der Befragten dar, die als verallgemeinernde, jedoch nicht allgemeingültige Mustervorstellung unter dem letzten Punkt charakterisiert wird.

*1. Welche Rolle spielt die räumliche Dimension bei den Kulturvorstellungen der Befragten Schüler*Innen?*

Raum spielt in der Kulturvorstellung der Schüler*Innen eine sehr bedeutsame Rolle, da die Mehrheit der Befragten Kulturen stets in Bezug zu Raum setzt. Wie auch die Allgegenwärtigkeit von Nationalkultur im Alltag vermuten lässt, werden Kulturen in erster Linie durch einen containerbasierten Raumbezug verortet, der sich auf Nationalstaaten stützt. Darüber, wie sich räumliche Nähe auf die Ausprägung und Verbreitung von Nationalkulturen auswirkt, sind sich insbesondere die Schüler*Innen ohne Migrationshintergrund unsicher. Ein möglicher Erklärungsansatz besteht darin, dass die Befragten Nationalstaaten in subkontinentale Großräume einordnen. Aufgrund kultureller, transnationaler Ähnlichkeiten oder Gemeinsamkeiten, werden einzelne Nationen Großräumen zugeordnet. Dies führt zu einer übergeordneten Struktur, die Einheitlichkeit zwischen Nationen betont. Daneben bleibt die jeweilige Nationalspezifität für die Schüler*Innen jedoch erhalten, was sie in ihrem Verständnis über den Zusammenhang zwischen Räumen und Kulturen, verunsichert.

Ferner existieren Kulturen für die Schüler*Innen an spezifischen *places*, wie bspw. Bauwerke, die Kulturen symbolisch repräsentieren, aber auch Orte einer bestimmten

sozialgesellschaftlichen Interaktion sind, wie bspw. Friedhöfe. *Places* als symbolische Orte von Kulturen mit sozialgesellschaftlicher Relevanz, können nach den Schüler*Innen materiell, immateriell, deutlich sichtbar oder nicht unmittelbar sichtbar bzw. latent auftreten. Insofern spiegeln *places* die Kulturpraxis eines spezifischen Ortes innerhalb eines Containers wider und dienen damit der Identifikation, Repräsentation und Orientierung in der alltäglichen kulturellen Lebenspraxis. Sowohl lokaler als auch nationaler Raum sind damit wesentliche Dimensionen, die die Schüler*Innen nutzen, um die Funktionen von Kulturen zu erklären.

2. *Welche Bedeutungen besitzt Kultur(raum) für die Schüler*Innen?*

Kulturen dienen den Schüler*Innen vorwiegend als Orientierungshilfe, indem durch das Vergleichen kultureller Aspekte, Gemeinsamkeiten innerhalb der ‚Eigenkultur‘ sowie Unterschiede zwischen Kulturen hergestellt werden können. Sichergestellt wird damit die Reproduktion von Identität, indem Identifikationsprozesse mit Hilfe von Kollektivzugehörigkeiten (mittels Gemeinsamkeiten) aufrechterhalten werden. Auch durch Abgrenzungen zu anderen Kulturen (mittels Unterschiede), wird Individualität beibehalten. Dieser Mechanismus zeigt einen Widerspruch auf: Vor allem männliche Schüler nehmen nationalkollektive Zuordnungen vor und identifizieren sich damit. Die stark ausgeprägte Typisierung von Nationalkulturen kritisieren die Schüler*Innen nicht als Homogenisierung oder Vereinheitlichung. Vielmehr bleibt die Individualität von Personen für diese Schüler*Innen auch innerhalb von Kulturen erhalten. Daneben besitzen Kulturen für die Schüler*Innen große Bedeutung zur Stabilisierung weiterer Kollektive wie Familien und Gesellschaften, die für ihre jeweiligen Mitglieder ebenfalls eine vereinheitlichende Wirkung besitzen, die Individualität der Einzelpersonen jedoch nicht beeinträchtigt.

Weiter verhilft Kultur nach einigen Schüler*Innen zu Bildung, insbesondere durch fremdkulturelle Kontakte, aber auch durch eigenkulturelle Inhalte, wie bspw. eigenkulturelle Umgangsformen oder Nationalgeschichte. Laut der Befragten werden mittels Sach- und Fachinhalten, dem Erlernen einer Kultur bzw. dem Lernen durch Kulturen, kognitive, anwendungsbezogene und emotionale Lerneffekte erzielt. Eigenkulturelles Wissen trägt in erster Linie zum Erhalt der ‚Eigenkultur‘ sowie zur Festigung von Identität bei, während das Erlernen von ‚Fremdkulturen‘, neben dem Aspekt der Unterhaltung, für ein gelingendes, globales Miteinander sorgen kann, indem das ‚Fremdkulturelle‘ erlernt wird.

3. *Wonach bewerten die Befragten Kultur(räume) und wie fällt diese Bewertung aus?*

„Eigen- und Fremdkulturen“ werden von den Befragten mehrheitlich als positiv und / oder relevant bewertet. Hervor sticht dabei besonders das Verständnis von „Fremdkultur“ als Unterhaltungsfaktor, der in einer Erlebnisgesellschaft für Abwechslung sorgt, sowie der Ausbau (fremd)kulturellen Wissens durch Kulturkontakt. Auch die Reproduktion von Nationalkulturen und Identität heben die Befragten deutlich positiv hervor. Die Abwertung von „Fremdkulturen“ fällt durch wenige Schüler*Innen nur geringfügig ins Gewicht und steht widersprüchlich zur positiv geprägten Bewertung von Kulturen der Mehrheit der Schüler*Innen. Die negative Bewertung ist unter anderem durch eurozentristische und hierarchische Sichtweisen geprägt. Ebenfalls geringfügig vertreten sind kontroverse Beurteilungen von Kultur. Diese fußen auf verschiedenen Kulturaspekten, die von den einzelnen Befragten unterschiedlich bewertet werden.

4. *Inwieweit ist ein Grundverständnis von Transkulturalität bei den Befragten bereits vorhanden?*

Nur vereinzelt verstehen Befragte die Entstehung von Kultur als Prozess, der durch ihr eigenes Handeln und Verhalten in Gang gesetzt wird, da sie Kulturen vorrangig als räumlich begrenzt und statisch existent verstehen und wahrnehmen. Dabei legen sie den containerbasierten Raumbezug in Form von Nation, Staat oder Land meistens nicht komplett ab. Dementsprechend stellt der nationalstaatliche Bezug eine grundlegende und absolut relevante Größe in der Herstellung von Kulturraumvorstellungen dar. Die Schüler*Innen scheinen außerstande, eine Kulturraumvorstellung ohne diesen Bezug herzustellen. Ansätze eines dynamischen Verständnisses von Kultur beziehen sich lediglich auf die freie Wahl zwischen unterschiedlichen Kulturaspekten, wie bspw. landestypischem Essen oder Kleidung.

Als eine weitere Hauptvorstellung der Schüler*Innen, existieren Kulturen in Form änderungsresistenter und fixer Einheiten. Aufgrund der Annahme, dass ihr Ursprung an das Menschsein gebunden ist, werden Kulturen in Form verschiedener, althergebrachter Kulturaspekte (wie z.B. Traditionen und Geschichte), als historisch begründet verstanden. Diese Kulturaspekte stehen oftmals in enger Verbindung mit Nation, sodass für die Schüler*Innen althergebrachte Kulturen durch Nationalräume mitbegründet sind. Weiter verstehen die meisten Befragten Kulturen als zeitliches Kontinuum, da aus ihrer Sicht Kulturaspekte bspw. in Form von Konventionen und Brauchtum überliefert

werden. Damit bleibt Kultur in ihrer als ursprünglich betrachteten Form erhalten. Dynamik und Heterogenität sind für die Schüler*Innen hier irrelevant.

Insbesondere werden Kulturen von den Befragten als direkt sichtbar aufgefasst. Dabei handelt es sich sowohl um materielle, aber auch immaterielle Kulturaspekte, die in Form von Lebens- und Verhaltensweise auftreten und in erster Linie zur Erkennung von Fremdkulturen dienen. Der durch die Beobachtungen ermöglichte Ordnungsprozess zwischen normativ gültiger ‚Eigenkultur‘ und der davon abweichenden ‚Fremdkultur‘, verhilft zur Orientierung und stößt gleichzeitig einen Bewertungsmechanismus an. Die gegenüber der ‚Eigenkultur‘ auffällige ‚Fremdkultur‘, sticht für die Befragten durch ihre Exotik hervor. Durch diesen werden Fremdkulturen als Unterhaltungsfaktor, aber auch als Initiator von kultureller Bildung verstanden und dementsprechend positiv bewertet (s. Kapitel IV.6.1.1 Punkt c).

5. *Welche Kernkonzepte von Kultur können bei den befragten Schüler*Innen festgestellt werden?*

Betrachtet man Konzepte als eine abstrahierte Vorstellung der Wahrnehmung, ergibt sich für das Kultur(raum)konzept der Schüler*Innen das folgende Bild:

- Kultur wird als historisches ‚Erbe‘ verstanden, das dem Erhalt der gemeinsamen Abstammung oder Herkunft bspw. durch Praktizieren von Traditionen dient.
- Maßgeblich trägt dazu die nationale Verortung kultureller Merkmale und Aspekte bei, die vermeintlich als vormodern verstanden werden und eine spezifische nationalräumliche Kollektividentität reproduzieren.
- Gleichmaßen dienen die kulturellen Merkmale zur Reproduktion von Kollektivzugehörigkeiten und dem Erhalt einer kollektiven Identität. Dabei handelt es sich insbesondere um Nationalkulturen, die unter den Schüler*Innen stark vertreten sind. Diese Zuordnung schränkt die Individualität der Einzelpersonen für die Befragten jedoch nicht ein und besitzt somit keine negativen Auswirkungen. Im Vergleich dazu existieren andere oder fremde Kollektive, deren kulturelle Merkmale sich von der eigenen Kultur unterscheiden und damit als Fremdkultur gelten.
- Eigen- als auch Fremdkulturen werden aus Gründen der Unterhaltung und Weiterbildung hauptsächlich positiv bewertet, wobei ethnozentrische Auffassungen den Gedanken der Überlegenheit teilweise abbilden.

Die dargestellten Ergebnisse können nun noch weiter beleuchtet werden, indem nach den Hintergründen, Voraussetzungen und Grundlagen für eine solche Schüler*Innenvorstellung von Kultur(räumen) gefragt wird. Dabei sind unter anderem Prozesse der Identitätsbildung sowie gesellschaftliche Diskurse ausschlaggebend, mit welchen die Befragten sozialisiert sind und die die Ausgangsposition bilden, auf welcher die Kultur(raum)vorstellungen aufbauen. Im Folgenden werden Aspekte von Identitätsbildungsprozessen sowie gesellschaftliche Diskurse aufgeführt, die wahrscheinlich in engem Zusammenhang mit den prägnanten Elementen der Kultur(raum)vorstellungen der Schüler*Innen stehen.

Entsprechend der dargestellten Hauptvorstellungen, wird davon ausgegangen, dass das Kultur(raum)verständnis der Schüler*Innen vorwiegend holistisch-essentialistisch geprägt ist. Nach der Vorstellung der Schüler*Innen werden Kulturen in Form von Nationen (re)produziert. Darin verankert sind weitere, für den Nationalraum relevante kulturelle Merkmale, die als Orte der spezifischen Landeskultur, diese auch repräsentieren. Als Beispiel können hier die Tempel in Thailand aufgeführt werden, die von einer Befragten genannt wurden (s. S.147, PT105). Obwohl sehr tief verwurzelt, ist das Konzept der modernen Nation und damit einhergehender kultureller Zuordnungen, historisch betrachtet, recht jung (Estel 2002: 23ff). Dennoch stellt Nation den wesentlichen Kern der Identitätsreproduktion für Kollektive dar, wie auch ESTEL (1991: 210f) feststellt. Wie auch für die Schüler*Innen existiert die sogenannte „Kulturnation“ als eine „objektivistische Auffassung“ von Nation, die anhand spezifischer sozialer Merkmale objektiviert ist (Herzt zit. in Estel 1991: 211). Daneben ist der (inter)subjektive Wunsch und Wille nach Zusammengehörigkeit oder Gemeinschaft ebenfalls ein ausschlaggebender Aspekt für die Existenz von Nationen. Dieses Verständnis gründet auf historischen Überlegungen zur Daseinsform ethnischer Gruppen. Letztere sind aufgrund von Verwandtschaftsbeziehungen, faktisch als Kollektiv zu betrachten und verfügten über ein „geschlossenes Siedlungsgebiet“, innerhalb dessen die Ausprägung einheitlicher Merkmale für die Konstitution von Gemeinschaft vonstattengehen konnte (Estel 2002: 30). Dementsprechend entspringen Kollektividentitäten bereits historisch aus einer gemeinsamen Abstammung in einem alteingesessenen Gebiet. Räumliche Herkunft als wichtiger Aspekt zur Reproduktion eines Wir-Bewusstseins ist damit vormodern verankert und schon hier für die typologische Unterscheidung von Gruppen relevant (ebd. 30ff). Davon ausgehend stellt der Nationalraum auch für die Schüler*Innen ein substanzielles Element der Ausbildung und Erhaltung kollektiver Identitäten dar.

Solche altbewährten Sozialstrukturen, die raumgebundene, kulturelle Identität herstellen, wurden und werden durch den gesellschaftlichen Wandel herausgefordert. Die prophezeiten Einflüsse von Globalisierung auf „die nationalen Formen kultureller Identitäten“ (Hall 2012: 212), sind vielfältig. Sie reichen von Szenarien der Verdrängung durch „globale Identifikationen“, über die Rückbesinnung auf das Lokalspezifische, dem Erstarken von Fundamentalismus als krassem Gegenpol zur Globalisierung, bis hin zum Phänomen hybrider kultureller Identitäten, die unterschiedliche Kulturaspekte miteinander vereinen (ebd. 213f & 218ff). Auch innerhalb der Politik existieren Entwicklungstendenzen, in denen Kultur(en) eine maßgebliche Rolle spielen. Dabei handelt es sich um einen Ansatz, der in der Vielfältigkeit von Kultur(en) eine Chance sieht oder aber um kulturessentialistische Ansätze, die sich im Zuge von Identitätspolitik „gegen die hybridisierende Wirkung der Globalisierung“ wendet (Reckwitz 2019: 372). Sowohl die kulturliberale als auch die kulturessentialistische Ausrichtung der Politik, fußen auf demselben Nährboden der Differenzen zwischen Kulturen (ebd.). Insofern ist es kaum verwunderlich, wenn Nationalkulturen und die Identifikation damit so ausgeprägt in den Vorstellungen der Befragten vorzufinden ist, da sie im gesellschaftlichen Diskurs, in dem sie sozialisiert wurden, einen ständigen Begleiter darstellt, der Diversität zwischen Kulturen predigt und lediglich den Umgang damit unterschiedlich aufgreift.

Hinsichtlich des stark nationalistisch ausgerichteten Kultur(raum)verständnisses der Schüler*Innen, kann nicht davon ausgegangen werden, dass bei den Befragten nationalkulturelle Kollektive durch Globalisierung unterminiert werden. Vielmehr scheint es, dass durch die Fortsetzung raum-zeitlich gebundener Traditionen, der Erhalt von Nationalkulturen gewährleistet wird, was Sicherheit in Zeiten von unvorhersehbaren Veränderungen bietet (Hall 2012: 213 & 216).

Da sich über die Hälfte der Befragten mit Migrationshintergrund mehreren Kulturen zuordnet, scheinen diesbezüglich hybride kulturelle Identitäten vorzuliegen, die „Veränderung durch Mischung [und] Veränderung durch Vereinigung“ in den jeweiligen Zielländern vergegenwärtigen (Rushdie zit. in Hall 2012: 220). Für die Schüler*Innen mit Migrationshintergrund bleiben das Konzept und die Zuordnung zu einheitlichen Nationalkulturen offensichtlich erhalten. Dementsprechend besitzen sie vermutlich eine kombinierte „Sowohl-als-auch-Identität“, welche die unterschiedlichen nationalspezifischen Zugehörigkeiten addiert.

Ein transkulturelles Verständnis der Schüler*Innen scheint infolge dessen nur in Ansätzen vorzuliegen. Dieses reicht nicht über die freie Wählbarkeit zwischen unterschiedlichen,

‚landestypischen‘ Kulturpraxen hinaus, sodass auch Befragte mit Migrationshintergrund ihre kulturelle Identität über Nationalkulturen definieren.

V. UNTERSUCHUNGSERGEBNISSE DER POST-ERHEBUNG

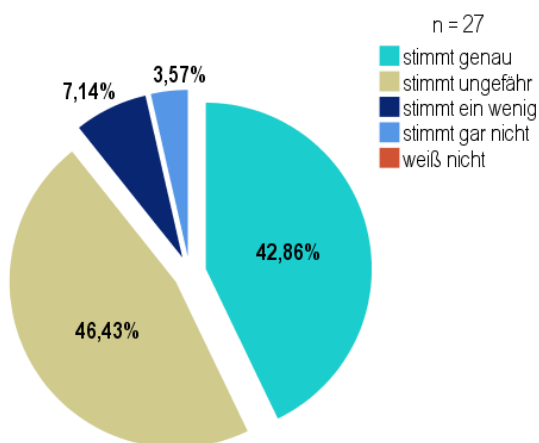
Um die möglichen Potenziale transkulturellen Lernens für den Geographieunterricht herauszustellen, werden im Folgenden die Ergebnisse der Post-Erhebung der beschulten Klasse vorgestellt. Um einen guten Überblick über mögliche Modifikationen der Schüler*Innenvorstellungen durch die Intervention zu erhalten, wurden zunächst die quantitativ ausgewerteten, geschlossenen Fragestellungen des Fragebogens aus der Pre- und Post-Erhebung der Interventionsklasse miteinander verglichen (s. Kapitel III.4.5). Die prägnantesten Veränderungen wurden vergleichend, sowie zusammenfassend analysiert und geben erste Einblicke in die Veränderungen der Vorstellungen. Die Darstellung der inhaltsanalytischen Ergebnisse aus den Interviews, gliedert sich durch die thematischen Schwerpunkte in *Kulturformen* (s. Abbildung 40), *Elemente transkulturellen Verständnisses* sowie *widersprüchliche Aussagen* (s. Abbildung 41). Die Häufigkeitsdarstellungen aus den Ergebnissen der geschlossenen Fragen werden in der Analyse und Interpretation mit den inhaltsanalytisch gewonnenen Ergebnissen verknüpft. Abschließend werden die Forschungsfragen beantwortet, die auch zur Konzipierung des Interviewleitfadens genutzt wurden (s. Kapitel III.4.5), um Potenziale transkulturellen Lernens durch Hip-Hop aufzeigen zu können.

V.1 Ergebnisse aus dem Vergleich der geschlossenen Fragestellungen von Pre- und Post-Erhebung

Deutlich zu erkennen ist ein bemerkenswerter Zuwachs der ausdrücklichen Zustimmung zur Aussage ‚*Auch in Nachbarländern können sehr unterschiedliche Kulturen vorkommen*‘ (s. Abbildung 38). Zwar sinkt der Prozentwert der deutlichen und ungefähren Zustimmung von Pre- zu Post-Erhebung insgesamt um 5,96%, der Zuwachs der deutlichen Zustimmung beläuft sich jedoch auf 32,14%. Insofern scheinen viele der Schüler*Innen, die der Aussage im Pre-Test nur ungefähr zustimmten, ihre Zustimmung nach der Intervention zu untermauern. Optional kann dieses Ergebnis so interpretiert werden, dass das Verständnis von Kulturen als nationalspezifisch deutlich zugenommen hat. Möglicherweise ist der starke Zustimmungszuwachs auch durch die Formulierung der Aussage mitbestimmt. Sie lässt zu, dass nationalkulturelle Unterschiede optional möglich sind. Das Wissen über die Existenz transkultureller Phänomene wie dem Hip-Hop, bietet den Schüler*Innen somit ein variables Szenario: Nationalkulturen *können*, unabhängig von räumlicher Nähe zueinander, sehr unterschiedlich sein, jedoch stellt dies nicht den zwingenden Regelfall dar. Ein weiterer Interpretationsansatz liegt in einem anderen Satzverständnis begründet. Die Aussage könnte

von den Befragten auch so verstanden werden, dass innerhalb der Nachbarländer ebenfalls unterschiedliche Kulturen vorkommen können. In anderen Worten: Dass auch in Nachbarländer Gesellschaften kulturell durchmischt sein können. Vor diesem Hintergrund könnte die Zunahme der deutlichen Zustimmung zur Aussage darauf zurückgeführt werden, dass Hip-Hop als eine weitere Kulturform innerhalb von Nationen existiert. Insofern verstehen die Schüler*Innen auch globale Phänomene vermutlich als abgegrenzte Kulturform. Das transnationale bzw. translokale Raumprinzip des Phänomens wird wahrscheinlich nicht aufgegriffen und spielt in der Kultur(raum)vorstellung nach der Intervention keine bedeutende Rolle. Dementsprechend werden kulturelle Ähnlichkeiten oder Gemeinsamkeiten für die Schüler*Innen wahrscheinlich durch nationale Grenzen bekräftigt, sodass innerhalb der Grenzen weniger kulturelle Unterschiede bestehen als jenseits der Nationalgrenzen.

Interventionsklasse im Pre-Test



Interventionsklasse im Post-Test

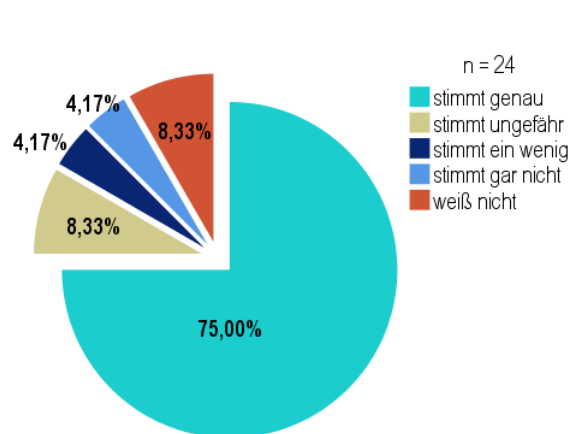
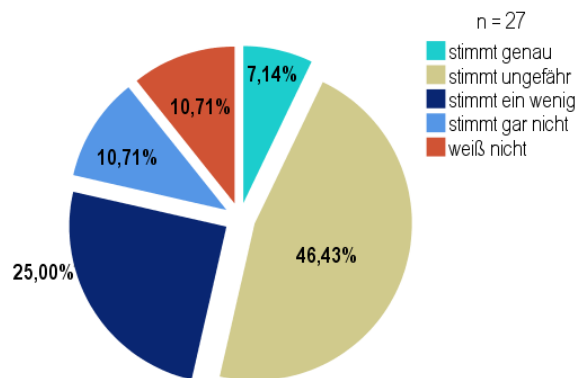


Abbildung 38: Häufigkeitsausprägungen im Vergleich zur Aussage: ‚Auch in Nachbarländern können sehr unterschiedliche Kulturen vorkommen‘, eigene Darstellung.

Laut der vergleichenden Häufigkeitsdarstellung in Abbildung 39, scheint räumliche Nähe für die Schüler*Innen nach der Intervention noch bedeutsamer für Ähnlichkeiten und Gemeinsamkeiten zwischen Nationalkulturen zu sein. Der Zuwachs an genauer und ungefähre Zustimmung der Aussage von Pre- zu Post-Test beträgt 17,26%. Unsichere Schüler*Innen, die im Pre-Test mit 10,71% (weiß nicht) zu verzeichnen waren, konnten scheinbar zu einer Meinung finden. Die Existenz von Kulturgroßräumen, im Sinne subkontinentaler oder gebietsübergreifender Gemeinschaften, wurde durch die Intervention für die meisten Befragten verdeutlicht. Jedoch gilt zu beachten, dass die Gruppe der Proband*Innen die im Post-Test die Aussage deutlich ablehnen, größer ist (25,00%) als die Gruppe, die der Aussage genau zustimmt

(20,83%). Dementsprechend existiert unter den Schüler*Innen keine Einvernehmlichkeit über diese Aussage im Post-Test.

Interventionsklasse im Pre-Test



Interventionsklasse im Post-Test

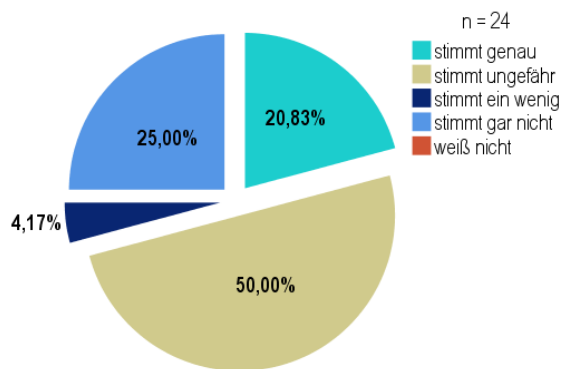
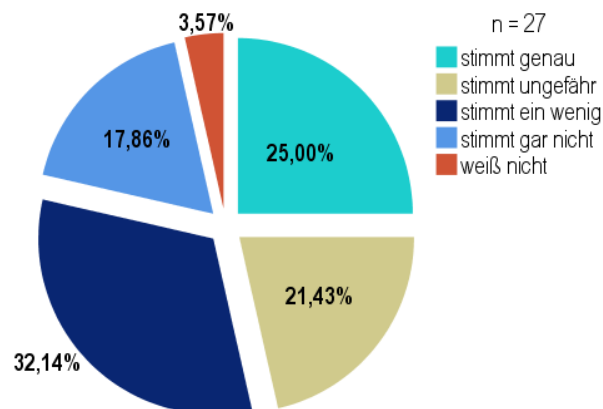


Abbildung 39: Häufigkeitsausprägungen im Pre-/ Post-Vergleich zur Aussage: ‚Je näher Länder beieinander liegen, desto ähnlicher ist ihre Kultur‘, eigene Darstellung.

Interventionsklasse im Pre-Test



Interventionsklasse im Post-Test

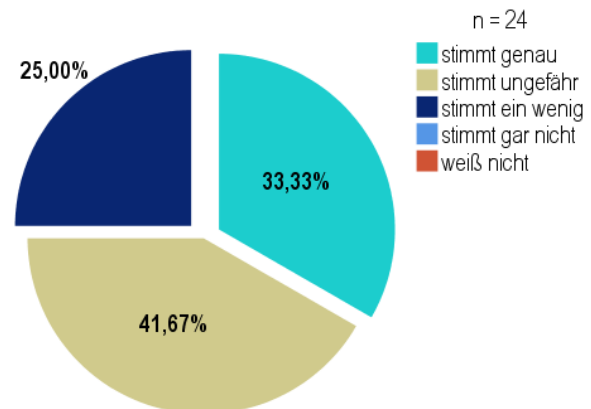


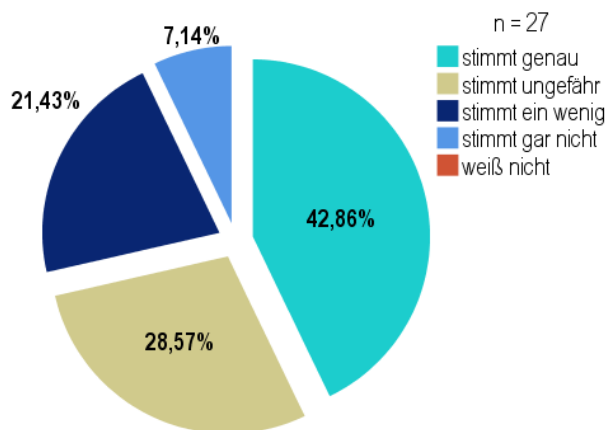
Abbildung 40: Häufigkeitsausprägungen im Vergleich zur Aussage: ‚Kultur ist wichtig, weil sie Menschen voneinander unterscheidet‘, eigene Darstellung.

Durch den Vergleich der Häufigkeitsausprägungen wird auch deutlich, dass sich das Verständnis der Schüler*Innen von Kultur als Ein- und Zuordnungswerkzeug, scheinbar verändert hat. Bei der deutlichen und ungefähren Zustimmung zur Aussage ‚Kultur ist wichtig, weil sie Menschen voneinander unterscheidet‘, besteht ein Zuwachs von 28,57%, sodass die Gesamtzahl der Zustimmung auf knapp 74% steigt. Da keiner der Schüler*Innen die Aussage im Post-Test noch deutlich ablehnt und die ungefähre Ablehnung ebenfalls geringer ausfällt, scheinen 17,86% der Befragten ihre Meinung zu der Aussage geändert zu haben (s. Abbildung 40). Dementsprechend scheint Kultur für die Schüler*Innen nach der Intervention relevanter zu

sein, um Unterscheidungen zwischen Menschen vorzunehmen. Möglicherweise steht dieses Ergebnis in Zusammenhang mit dem Ergebnis aus Abbildung 38, das einen starken Zuwachs über das Verständnis, Kulturen seien nationalspezifisch ausgeprägt, verzeichnet. Dazu müssen Menschen voneinander unterschieden und Nationen zugeordnet werden.

Zwar fällt der Zuwachs bei der Aussage, Kultur sei zur Unterscheidung von Menschen wichtig, höher aus (s. Abbildung 40), insgesamt aber überwiegt die ungefähre und genaue Zustimmung der Aussage *„Kultur ist wichtig, weil sie Menschen miteinander verbindet“* mit insgesamt 83,33% (s. Abbildung 41). Der Zuwachs der genauen und ungefähren Zustimmung liegt bei insgesamt 11,90%, wobei der Anteil sowie der Zuwachs der deutlichen Zustimmung, höher ausfällt. Da auch der Anteil der Schüler*Innen etwas schrumpft, die die Aussage in Abbildung 36 deutlich ablehnen, ist die verbindende Funktion von Kultur vermutlich für insgesamt mehr Schüler*Innen relevanter als die Funktion der Differenzierung zwischen Menschen (s. Abbildung 40). Ob es sich dabei für die Befragten um Verbindungen von Menschen innerhalb einer (nationalen) Einzelkultur oder um grenzüberschreitende Verbindungen handelt, bleibt hier offen. Weiteren Aufschluss darüber geben die Ergebnisse der Interviews im anschließenden Unterkapitel.

Interventionsklasse im Pre-Test



Interventionsklasse im Post-Test

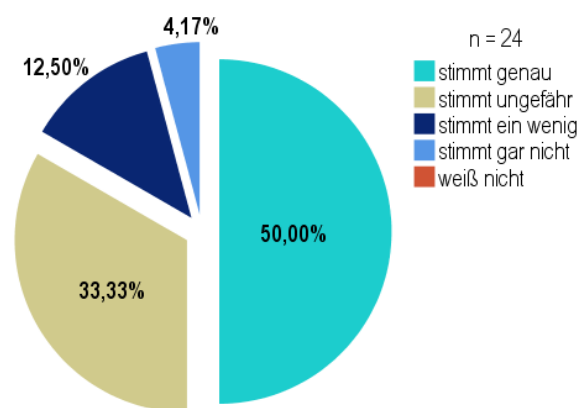
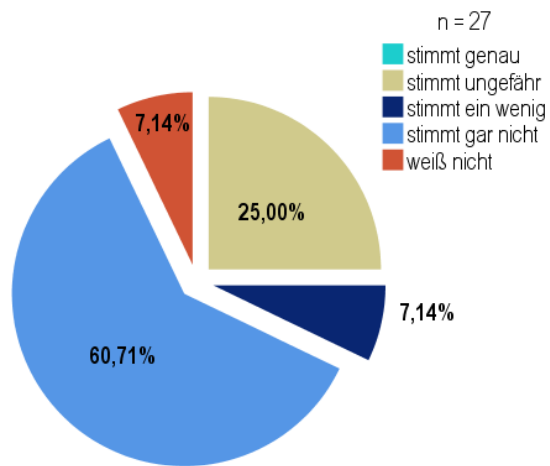


Abbildung 41: Häufigkeitsausprägungen im Vergleich zur Aussage: *„Kultur ist wichtig, weil sie Menschen miteinander verbindet“*, eigene Darstellung.

Die folgenden drei Abbildungen geben Einblick darüber, inwiefern die Intervention das Zugehörigkeitsempfinden der Schüler*Innen beeinflusst hat. Insbesondere tritt dabei Abbildung 42 hervor: Von Pre- zu Post-Test wächst der Anteil der Schüler*Innen, die der Aussage *„Ich fühle mich mehreren Kulturen zugehörig“* deutlich zustimmen, von null auf 25,00%. Zudem verringert sich die deutliche Ablehnung der Aussage nach der Intervention um

knapp 15%. Nach wie vor fühlt sich jedoch der Großteil der Befragten (45,83 %) nicht mehreren Kulturen zugehörig.

Interventionsklasse Pre-Test



Interventionsklasse Post-Test

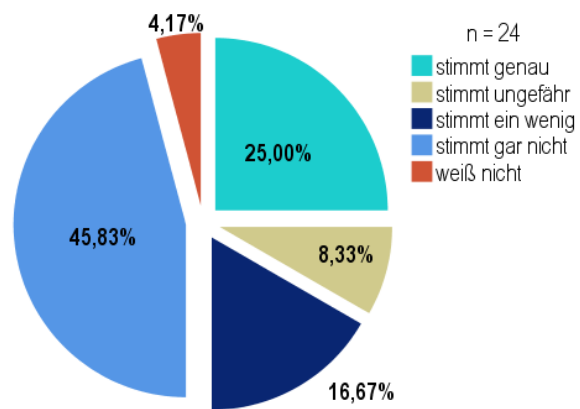
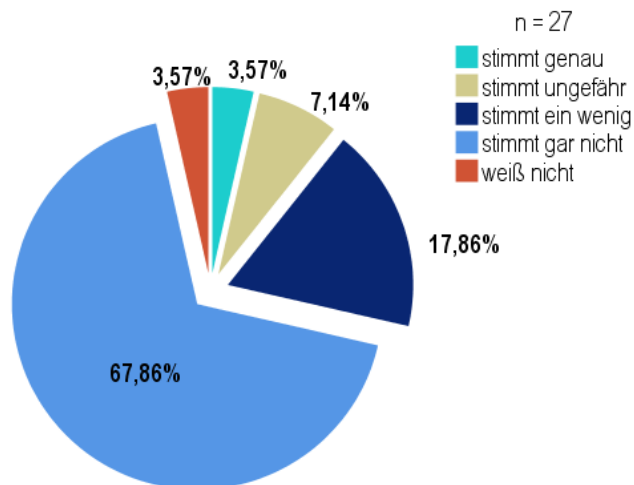


Abbildung 42: Häufigkeitsausprägungen im Vergleich zur Aussage: ‚Ich fühle mich **mehreren** Kulturen zugehörig‘, eigene Darstellung.

Interventionsklasse im Pre-Test



Interventionsklasse im Post-Test

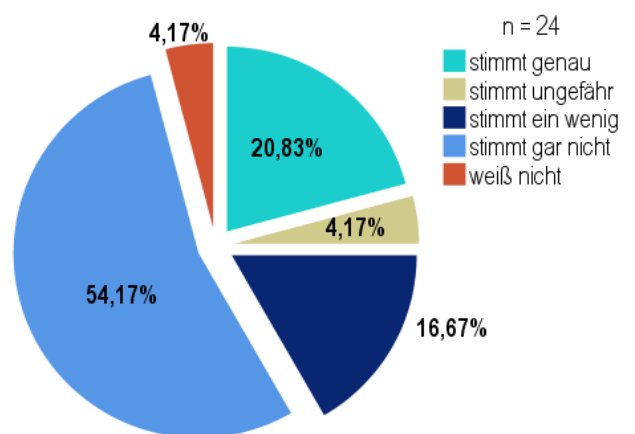
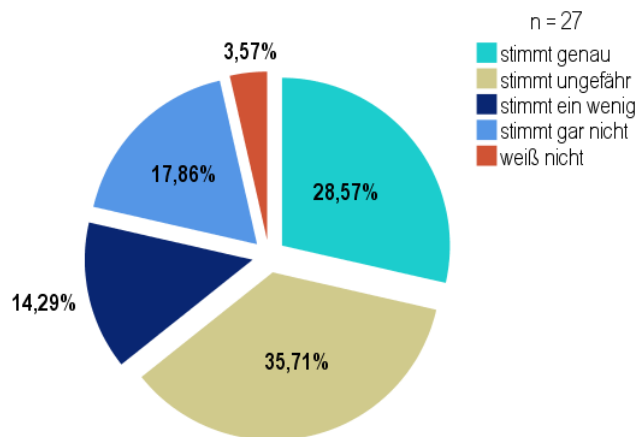


Abbildung 43: Häufigkeitsausprägungen im Vergleich zur Aussage: ‚Ich fühle mich **keiner** bestimmten Kulturen zugehörig‘, eigene Darstellung.

Interventionsklasse im Pre-Test



Interventionsklasse im Post-Test

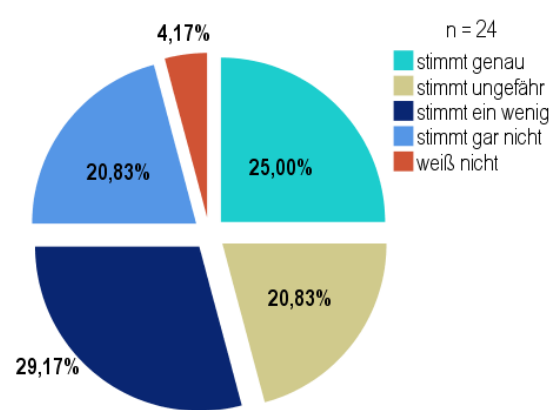


Abbildung 44: Häufigkeitsausprägungen im Vergleich zur Aussage: ‚Ich fühle mich **einer** bestimmten Kulturen zugehörig‘, eigene Darstellung.

Der Anteil der Befragten, welche sich keiner Kultur zugehörig fühlen, nahm nach der Intervention um knapp 15% zu (s. Abbildung 42). Der Anteil der Schüler*Innen, die die Aussage deutlich und ungefähr ablehnen, sank von 85,72% auf 70,84% um ebenfalls knapp 15%. Somit ist der Anteil der Befragten, die es ablehnen sich keiner bestimmten Kultur zugehörig zu fühlen, auch nach der Intervention noch größer. Vermutlich fühlen sie sich nach wie vor eher einer bestimmten oder mehreren Kulturen zugehörig (s. Abbildungen 42 & 44). Der Anstieg der genauen Zustimmung kann womöglich auf eine Irritation der bisherigen Alltagsvorstellungen von Kultur und Raum zurückgeführt werden. Vielleicht fühlen sich die Schüler*Innen aufgrund der Intervention und provozierter Verunsicherungen, durch die unterschiedlichen Perspektiven auf Kultur, nun keiner mehr zugehörig.

Die Häufigkeitsdarstellungen in Abbildung 44 geben einen Zuwachs der deutlichen und ungefähren Ablehnung um insgesamt 17,85% zu erkennen. Gleichzeitig nimmt die genaue und ungefähre Zustimmung zur Aussage ‚Ich fühle mich **einer** bestimmten Kultur angehörig‘, um insgesamt 18,45% ab. Nach der Intervention fühlen sich dementsprechend weniger Schüler*Innen einer bestimmten Kultur zugehörig, was möglicherweise auf eine Verunsicherung ihrer Routine der Zugehörigkeit und Identifikation hinweist.

Durch den Vergleich der Post-Test-Häufigkeitsausprägungen der Abbildungen 42, 43 und 44, kann festgestellt werden, dass die meisten Schüler*Innen zustimmen, sich nach wie vor einer bestimmten Kultur zugehörig zu fühlen (s. Abbildung 44). Bemerkenswerterweise gilt hervorzuheben, dass ein Viertel der Schüler*Innen plötzlich deutlich zustimmt, sich mehreren Kulturen zugehörig zu fühlen (s. Abbildung 42). Da nur vier Befragte der Interventionsklasse

im Post-Test ein Migrationshintergrund zugeschrieben werden konnte, kann das Ergebnis durch diesen Aspekt nicht mitbestimmt sein. Ein solcher hätte sich vermutlich auch in der Häufigkeitsausprägung vor der Intervention bemerkbar gemacht. Diese Gruppe ist in der Pre-Erhebung jedoch nicht existent, da keiner der Befragten der Aussage genau zustimmt (s. Abbildung 42). Insofern konnte die Unterrichtseinheit wahrscheinlich etwa einem Viertel der Teilnehmer*Innen aufzeigen, dass kulturelle Zugehörigkeit dynamisch und vielfältig sein kann und nicht ausschließlich nationalkulturell geprägt ist.

V.2 Kulturformen

„[...] es gibt ganz verschiedene Arten wie sich Kultur ausdrücken kann [...] im Lebensraum aber auch in solchen Lifestyle-Sachen wie Hip-Hop.“ (Ricarda)

Wie Ricarda in dem Zitat stellvertretend äußert, existieren für alle Schüler*Innen nach der Intervention verschiedene Kulturformen wie z.B. Individualkulturen, Nationalkulturen oder Hip-Hop als Kultur (s. Abbildung 45). Letztere tritt aufgrund der Unterrichtsintervention als Kulturform neben den anderen auf. Alle Kulturformen werden in weiten Teilen als in sich geschlossen und voneinander abgegrenzt verstanden. Die Kultur(raum)vorstellung der Schüler*Innen beruht mehrheitlich auf der Addition der einzelnen Kulturformen, die nebeneinander existieren und in kaum einer Beziehung zueinander stehen. Manche Befragte äußern vereinzelt Austauschprozesse zwischen den einzelnen Kulturformen, sodass sich diese in ihrer Vorstellung teilweise gegenseitig beeinflussen können. Des Weiteren entwickeln sich die unterschiedlichen Kulturformen laut der Schüler*Innen weiter oder verändern sich. Dies geschieht auch unabhängig von den vereinzelt angesprochenen Austausch- und Einflussprozessen der Kulturformen untereinander. Abbildung 45 stellt die Kulturformen, die für die Schüler*Innen insgesamt existieren, im Überblick dar. Dabei handelt es sich um einen zusammenfassenden Querschnitt der Vorstellungen aller Schüler*Innen aus der Post-Erhebung. Insofern kann das Schema nicht vollständig auf die Vorstellung einzelner Proband*Innen übertragen werden. Nachfolgend werden die einzelnen Kulturformen, ihre Austauschprozesse sowie Einflussnahme, erläutert.



Abbildung 45: Verschiedene Kulturformen in den Schüler*Innenvorstellungen nach der Intervention, eigene Darstellung.

V.2.1 Nationalkulturen und subkontinentale Kulturen

Das Vorkommen nationaler und gebietsübergreifender Kulturen wird von einem Schüler anhand von „Kleidung“ erläutert. Er versucht „Kleidung“ als ein weiteres transkulturelles Phänomen zu definieren, indem er den globalen Raumaspekt auf das Beispiel anwendet. Es zeigt, dass das Konzept transkultureller Phänomene hier scheinbar keinen Einfluss auf die vorhandene Alltagsvorstellung von traditionellen Kulturräumen ausgeübt hat. Obwohl Robin das globale Vorkommen von Kleidung bzw. Mode in seine Überlegungen miteinbezieht, begründet er damit Nationalkulturen sowie kontinentale Kulturräume und hebt diese hervor.

I.: „Kennst du noch ein anderes globales Phänomen außer dem Hip-Hop?“

Robin: „Mode zum Beispiel. Und es gibt Kleidung, die trägt man vielleicht in bestimmten Ländern nur dort, aber trotzdem ist Mode generell ja international, oder dieselben Sachen werden auch überall getragen, deswegen ist das sowohl ein lokales Thema als auch ein globales.“ [...]

„Das [Kultur] ist ja auch Kleidung. Wir in den europäischen Ländern kleiden uns ja auch immer anders als die Menschen irgendwo anders. [...] wir haben hier Europa und die westlichen Länder, die alle eine relativ ähnliche Kultur haben, natürlich hat jedes Land seine eigene Geschichte aber ich finde, irgendwie ähneln wir uns schon. [...] es gibt sicherlich auch Gemeinsamkeiten, aber auch ganz, ganz viele Unterschiede, vor allem auch kontinental gesehen finde ich.“

Das Beispiel der Kleidung wird als Kulturaspekt verstanden, der alle Kulturen betrifft. Damit schreibt Robin den Kulturen gleichzeitig gebietsübergreifende und nationale Spezifitäten zu, die die jeweilige Kultur repräsentieren und sie voneinander abgrenzen. Auf Grund der unterschiedlichen nationalen oder gebietsspezifischen Kleidungsstile, geht Robin davon aus, dass Kulturen ebenfalls einzeln oder nach subkontinentalem Containerraumprinzip existieren. Dabei führt er Gemeinsamkeiten im Kleidungsstil westlich geprägter Länder auf Ähnlichkeiten ihrer Kulturen zurück. Gleichzeitig hebt er kulturelle Unterschiede zwischen Kontinenten hervor indem er die unterschiedlichen Kleidungsstile unterstreicht. Der erwähnte Hinweis auf Gemeinsamkeiten bleibt offen, wird nicht weiter ausgeführt oder in Bezug zu Kleidung als Beispiel für globale Phänome gesetzt. Stattdessen werden Differenzen, auch historisch bedingt, nachdrücklich betont. Hier kann auf die Häufigkeitsdarstellungen in den Abbildungen 38 & 39 verwiesen werden. Der Zuwachs an einem Kulturverständnis im Containerraumprinzip und der Existenz von Kulturgrößenräumen in der Vorstellung des Befragten, können dadurch bestätigt werden.

Auch Yannicks Äußerung lässt auf eine Kultur(raum)vorstellung nach dem Containerraumprinzip schließen. Für ihn ist die Lokalspezifität des Hip-Hops durch die jeweiligen Probleme des Nationalraums geprägt. Vermutlich stellen für ihn gesellschaftliche Probleme einen Teil der Nationalkultur dar, die durch den Hip-Hop ausgedrückt werden können. Der lokalspezifische Aspekt des Hip-Hops steht für Yannick im Vordergrund, sodass das transkulturelle Phänomen für ihn als Teil einzelner Nationalkulturen zu verstehen ist.

I.: „Inwiefern ist der Hip-Hop ein Teil von Kultur?“

Yannick: „Da Hip-Hop in jedem Land von etwas anderem handelt [...] finde ich, dass es was mit Kultur zu tun hat, weil es das Land einfach ausmacht. Weil die Probleme des Landes haben etwas mit der Kultur zu tun und Hip-Hop drückt die Meinung aus, worüber man sich beschweren kann [sic]...“

Hip-Hop wird durch den Schüler als nationalräumlich differenziert verstanden, da in jedem Land unterschiedliche Probleme herrschen, die im Hip-Hop ausgedrückt werden. Die jeweiligen Probleme lassen sich laut seiner Aussage auf die Kultur zurückführen. Insofern wird Hip-Hop hier als Teil einzelner Nationalkulturen verstanden. Der Bezug zu transnationalen oder globalen Inhalten des Hip-Hops findet nicht statt. Yannicks Strategie besteht darin, Hip-Hop ebenfalls als nationalspezifisch zu definieren. Dadurch kann er sein nationalspezifisches Kulturraumverständnis beibehalten und ist nicht gezwungen dieses zu revidieren.

Daran schließt sich das Verständnis von Marie an. Für sie stellt Nationalspezifität ein wichtiges Kriterium dar, welches die Existenz als Kultur erst hervorbringt.

„Irgendwie gehört dieser Teil [Hip-Hop] für mich nicht wirklich zu Kultur, denn das ist ein globales Phänomen und das gibt es überall und dadurch ist es gar nichts Besonderes mehr, finde ich und Kultur wird auch immer durch Besonderheiten fällt sie auf [sic].“ (Marie)

Hip-Hop kann nach Maries Verständnis nicht als Kultur gezählt werden, da er aufgrund seiner globalen Verbreitung keine Spezifitäten aufweist. Ein Bezug zu den lokalspezifischen Ausprägungen von Hip-Hop wird allerdings nicht vorgenommen. Für die Schülerin stehen wahrscheinlich nationale Kulturen und deren Einzigartigkeit im Vordergrund, die Hip-Hop laut ihrer Aussage nicht erfüllen kann. Das einfache Ausschließen des transkulturellen Phänomens von einem bereits vorhandenen Kultur(raum)verständnis scheint Maries Strategie zu sein, ihre bisherige Definition beibehalten zu können und sich nicht umorientieren zu müssen.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass Nationalkulturen, im Fall dieser Schüler*Innen, stark ausgeprägte Bezugssysteme sind, die als Kollektive zu Identifikations- und (Zu)ordnungszwecken, unumstößlich wirken. Hip-Hop, als Beispiel transkultureller Phänomene, wurde dem bestehenden Verständnis nationalspezifischer Einzelkulturen oder (sub)kontinentaler Kulturräume untergeordnet und diesem angepasst. Das vorhandene Kulturraumverständnis kann somit weiterexistieren. Ein grundlegender Vorstellungswechsel durch die Intervention ist nicht zu verzeichnen. In einem Fall wurde Hip-Hop nicht als Kultur angesehen. Dieses Ergebnis ist auch in den Häufigkeitsausprägungen der Abbildungen 38 & 39 wiederzufinden. Hier werden sowohl die Bedeutung räumlicher Nähe für „gebietsübergreifende Kulturgemeinschaften“ (Flehsig 2000: 4), als auch nationalkulturelle Differenzen unabhängig von räumlicher Nähe zueinander unterstrichen.

V.2.2 Individualkulturen

Kultur ist für Ricarda auch individuell ausgeprägt und von der Einzelperson abhängig. Dabei streitet sie die Existenz von Nationalkulturen jedoch nicht ab. Aufgrund der freien Wahl von Einzelpersonen hinsichtlich ihrer kulturellen Zugehörigkeit, reproduzieren sich Kulturen individuell und sind räumlich ungebunden.

„ [...] jedes Land hat irgendwie seine Ausprägungen... [...] aber man kann auch nicht wirklich sagen, dieses Land hat jetzt diese Kultur, weil Kultur hängt ja auch von der Bevölkerung ab

und kein Mensch ist wie jeder andere Mensch und jeder Mensch kann die Kultur verfolgen auf die er gerade Lust hat.“(Ricarda)

Nationalkulturen und Individualkulturen existieren laut der Schülerin nebeneinander, jedoch scheint die Individualkultur die Nationalkultur für Ricarda ein Stück weit beeinflussen zu können. Da sich laut der Schülerin Kulturen unterschiedlicher Form und Kombination in Einzelpersonen manifestieren, existieren sie vermutlich auch in Abhängigkeit von Personen(gruppen) und deren Praxis. Damit sind nationalkulturelle Grenzen für Ricarda womöglich durchlässig, sodass Einzelpersonen oder Gruppen ihre kulturelle Zugehörigkeit und Praxis frei wählen können. Das Nationalkollektiv als Bezugsgruppe mit seinen spezifischen Normen, Werten, Verhaltensweisen bleibt aber wahrscheinlich bestehen. Denkbar ist auch, dass Einzelpersonen oder Gruppen für Ricarda multiple Kulturzugehörigkeiten besitzen, die trotz freier Wahl, nach wie vor nationalspezifisch sind. So ist es möglich, dass beide Kulturformen parallel zueinander bestehen können.

V.2.3 Hip-Hop als eine Kulturform neben anderen

Hip-Hop wird von den Schüler*Innen als eine weitere Art von Kultur verstanden, die parallel zu den bereits genannten Kulturformen existiert (s. Kapitel V.2, V.2.1 & V.2.2). Zudem ist Hip-Hop für die Befragten eine Lebensweise, die einer bestimmten Personengruppe zugeordnet werden kann, zu der sich viele der Schüler*Innen selbst jedoch nicht zählen.

„Ja, es [Hip-Hop] gehört schon so zur Heimat, auch wenn ich mich jetzt nicht mit dem Hip-Hop verbunden fühle, sieht man das eben öfter im Umfeld, Leute, die das auch ausüben und von daher gehört es schon irgendwie dazu und trägt auch für mich Bedeutung.“ (Katharina)

Katharina versteht Hip-Hop als Teil ihres heimischen Umfeldes. Hip-Hop ist ihr dadurch vertraut, jedoch zählt sie diesen nicht als Bestandteil ihrer persönlichen ‚Eigenkultur‘, sodass keine persönliche Verbindung mit dem Phänomen besteht. Der Kontakt kommt lediglich passiv, durch die ausübende Umwelt zustande. Das Konzept transkultureller Phänomene wird von der Schülerin nicht auf der Metaebene erfasst. Das heißt, sie versteht Hip-Hop nicht als generell anwendbares und übergeordnetes Beispiel für ein transkulturelles Verständnis von Kultur. Deshalb wird das Konzept nicht extrahiert und auf andere Kulturaspekte übertragen, sondern besteht nur auf der inhaltlichen Ebene des Hip-Hops selbst. Infolge dessen besteht für Katharina keine persönliche Verbindung mit dem globalen Phänomen. Dieses spielt nur indirekt eine Rolle für sie. Die Bedeutsamkeit von Hip-Hop, die die Schülerin anspricht, richtet sich

vermutlich auf dessen Auswirkungen auf die sie umgebende Umwelt. Demnach betrifft sie der Hip-Hop in ihrem Verständnis nur passiv, nicht aber als aktive Teilnehmerin.

Daneben besitzt Hip-Hop für die Schüler*Innen die Funktion eines vermittelnden Mediums, das zwischen unterschiedlichen und einzelnen Nationalkulturen interveniert. Dadurch kann laut Eva Problemen zwischen Nationalkulturen vorbeugt werden.

„Also ich finde, dass auf jeden Fall verschiedene Kulturen den Leuten beigebracht werden sollten [sic], damit sie sich nicht komplett fremd fühlen, wenn sie woanders sind und auch offen auf andere Menschen zugehen. In Deutschland sind ja schon viele Einwanderer und auf die sollte man in jedem Fall offen reagieren. Es ist schon wichtig, dass man sich nicht total an einer Kultur festhält und alle anderen abweist und dass das gymnasial auch geschult wird, jetzt anhand des Hip-Hops.“ (Eva)

Wahrscheinlich bezieht sich Eva in ihrer Aussage auf das Ziel, einen toleranten Umgang miteinander zu finden und Akzeptanz gegenüber ‚Fremdkulturen‘ zu schaffen, was für sie mit Hilfe von Hip-Hop erreicht werden kann. Dadurch scheint für sie gewährleistet zu sein, dass die Gemeinsamkeiten zwischen Einzelkulturen stärker im Fokus stehen und so ein ungehemmter Umgang mit dem kulturellen Anderen erreicht werden kann. Dabei bezieht sie sich auf aktuelle Migrationen als Auslöser, um diese relevanten Ziele zu realisieren. Bezogen auf die Ergebnisse aus Abbildung 41, handelt es sich hierbei um die Verbindungen zwischen Menschen nationaler Einzelkulturen, die durch Hip-Hop Gemeinsamkeiten finden können.

Für manche Befragte existiert Hip-Hop in spezifischen Einzelkulturen (s. Yannicks Aussage in Kapitel V.2.1) oder als transnationale, grenzüberschreitende Kultur (siehe unten Katharina). Zusammen spiegeln beide Auffassungen den globalen Raumbezug des Phänomens wider, jedoch wird dieser scheinbar nicht von allen Befragten umfassend erkannt und nur in Teilen aufgegriffen.

„Ja, es [Hip-Hop] ist nicht eine Kultur [sic], die sich so fest an ein Land bindet, sondern länderübergreifend ist [...]“. (Katharina)

„Also ich glaube Hip-Hop kann Teil von allen Kulturen sein, es muss jetzt nicht eine bestimmte sein, es können alle Kulturen sein, die Hip-Hop [umsetzen]“. (Jenne)

Für die beiden Schülerinnen scheint Hip-Hop transnational zu sein, da er als Teil aller Kulturen verstanden wird. Insofern integriert er sich, nach ihrem Verständnis, vermutlich in die bereits bestehenden Einzelkulturen. Ob dabei der Hip-Hop die jeweilige Kultur prägt oder diese sich

prägend auf ihn auswirken, was als Lokalspezifität des Hip-Hops ausgelegt werden könnte, bleibt dabei offen.

Einen deutlichen Widerspruch äußert Marie, die durch die Intervention in ihrem Kulturverständnis offensichtlich stark verunsichert ist. Wie sie Hip-Hop in Bezug auf ihre Vorstellung einordnen kann oder soll, ist ihr unklar. Sie äußert zunächst, dass Hip-Hop für sie nicht als Kultur gezählt werden kann, da er durch seine globale Verbreitung „*nichts Besonderes*“ darstellt (s. Maries Aussage Kapitel V.2.1). Darauf folgend eröffnet sie die Kontroverse:

„Doch, in gewisser Weise gehört er schon dazu, denn Kultur verbindet ja auch und dadurch, dass dieser Hip-Hop von vielen Leuten ausgeführt wird, verbindet das die natürlich auch und vielleicht ist der Hip-Hop für manche Kulturen wichtig... manche können sich damit besser identifizieren [...]“ (Marie)

Die Schülerin versteht Hip-Hop für die Angehörigen des spezifischen Hip-Hop-Kollektivs als relevant. Da er Gemeinsamkeit stiftet, ist er für die Menschen wichtig, die sich mit ihm identifizieren. Auch hier wird das Konzept von Transkulturalität nur auf das Beispiel Hip-Hop angewendet. Eine Abstraktion auf Metaebene, bei welcher der Zusammenhang zwischen der eigenen aktiven Kulturproduktion und dem transnationalen Raum auf weitere Beispiele angewandt wird, findet keine Umsetzung (vgl. Kapitel V.2.4). Zwar nennt die Schülerin weitere globale Phänomene, erkennt die eigene Verbindung damit jedoch nicht.

Zusammenfassend ist Hip-Hop für die Schüler*Innen in erster Linie eine Sub- oder Jugendkultur, die auf inhaltlicher Ebene erfasst wird. Hip-Hop wird nicht als Konzept aufgegriffen, um Kultur alternativ oder transkulturell zu sehen und zu verstehen. Vielmehr scheint er auf das bestehende Verständnis von nationalen Einzelkulturen angewendet zu werden.

V.2.4 Transnationale und globale Kulturformen

Die Schüler*Innen äußern verschiedene Aspekte hinsichtlich ihres transkulturellen Verständnisses. Diese lassen sich in jene Unterpunkte gliedern, die in Abbildung 46 dargestellt sind.

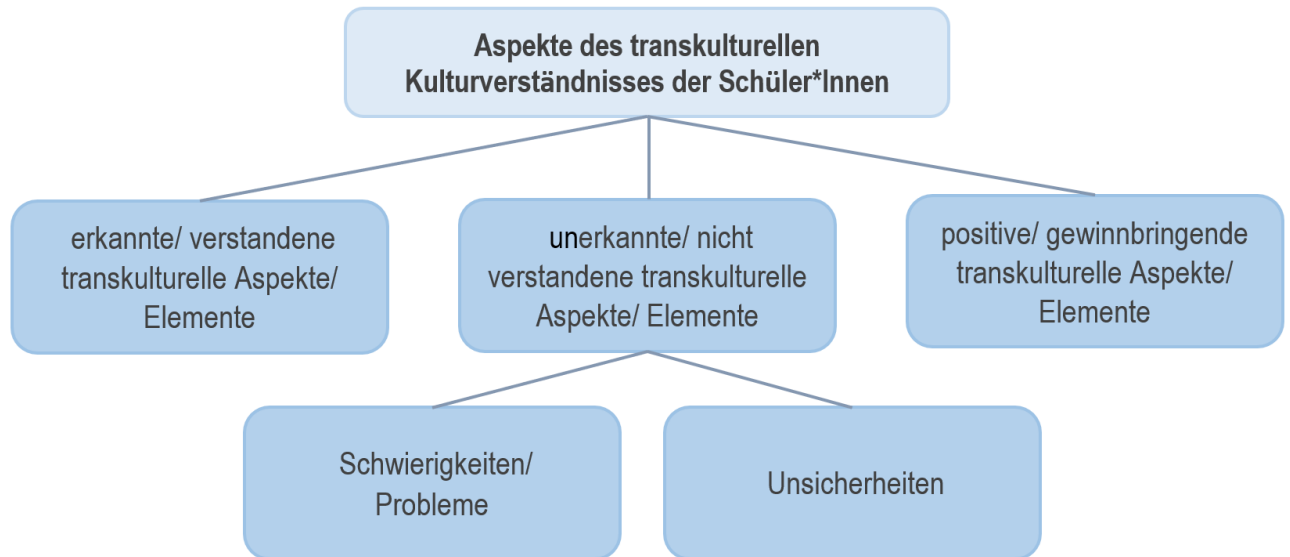


Abbildung 46: Übersicht der einzelnen Aspekte des transkulturellen Verständnisses der interviewten Schüler*Innen, eigene Darstellung.

Da ein vollumfassendes, wie in der Theorie beschriebenes, transkulturelles Verständnis bei den befragten Schüler*Innen nicht festzustellen ist, können lediglich einzelne Elemente transkulturellen Verständnisses hervorgehoben werden. Darunter fallen Aspekte von Transkulturalität, die die Befragten erkennen und verstehen, wie bspw. den häufig genannten und auch angewandten globalen Raumbezug kultureller Phänomene. Transkulturelle Aspekte, welche die Befragten nicht erkennen oder verstehen, sind häufig auf den Zusammenhang zwischen eigener Kulturproduktion und transnationalem Raum zurückzuführen. Schwierigkeiten und Probleme wie z.B. das Übertragen des transkulturellen Konzepts von Hip-Hop auf weitere Kulturphänomene, die die Schüler*Innen meist durch ihre widersprüchlichen Aussagen aufweisen, entspringen in der Regel Aspekten, die sie nicht erkennen oder missverstehen. Damit einher gehen auch Unsicherheiten, die Zweifel an der Thematik selbst ausdrücken, wie auch gegenüber dem eigenen, „korrekten“ Verständnis darüber, was als globales Phänomen gelten darf und was nicht. Positiv hervorgehoben werden von den Befragten häufig verbindende Mechanismen zwischen Menschen unterschiedlicher nationaler Herkunft. Im Folgenden werden die in der Grafik darstellten Aspekte weiter ausgeführt.

Mehrheitlich scheinen die interviewten Schüler*Innen das Raumprinzip globaler Phänomene zu verstehen und stellen den globalen wie auch lokalen Raum aspekt, anhand des Beispiels Hip-Hop, als ausschlaggebend dar oder führen ein Transferbeispiel an. Stellvertretend hierfür werden Aussagen von Katharina und Robin erläuternd dargestellt.

„[...] vielleicht verschiedene Stilrichtungen der Mode. Zum Beispiel gibt es in jedem Land traditionelle Trachten aber die Mode ist auch kontinentalübergreifend, sodass man in Amerika und Asien und Europa die gleiche Kleidung trägt. Und das verbindet und verbreitet sich auch stark durch das Internet.“ (Katharina)

Die Schülerin nennt zunächst die Lokalspezifität von Mode. Darunter versteht sie traditionelle, landestypische Bekleidung. Gleichzeitig stellt sie den globalen Raumbezug von Mode dar, indem sie sich wahrscheinlich auf aktuelle Modetrends bezieht, die global reproduziert werden. Als Motor der weltweiten Ausbreitung solcher Kulturaspekte, führt Katharina das Internet an, das die Intensität von Austauschprozessen in ihrem Verständnis wahrscheinlich steigert. Insofern scheint sie das Prinzip transkultureller Phänomene verstanden zu haben, da sie anhand des Transferbeispiels den zweidimensionalen Raumbezug und die Triebkraft des Internets als wesentliche Aspekte nennt. Daneben weist sie auf verbindende, womöglich grenzüberschreitende Auswirkungen hin.

„[...] sagen wir mal Sachen wie Musik aus den USA oder so, begegnen einem in Deutschland ja trotzdem. Und wenn wir jetzt zum Beispiel über die Diskriminierung von Dunkelhäutigen reden, die begegnen uns in Deutschland ja nicht so, weil [sic] hier gibt's ja auch nicht so viele, das ist ja ein lokales Thema dort, was trotzdem mich irgendwie beeinflusst [sic] oder mir begegnet.“ (Robin)

Auch Robin scheint das grundlegende Prinzip transkultureller Phänomene verstanden zu haben. Er erkennt, dass US-amerikanisch geprägte Kulturaspekte auch andernorts vorzufinden sind. Vermutlich bezieht er sich hierbei auf das Beispiel Hip-Hop. Die nach seinem Verständnis lokalspezifischen Inhalte, die US-amerikanischen Hip-Hop ausmachen, werden durch dessen Verbreitung auch andernorts repräsentiert, wodurch die Konsumenten automatisch in Kontakt treten. Der Schüler geht damit noch einen Schritt weiter und zählt zum Prinzip transkultureller Phänomene, die Repräsentation und womöglich auch die Reproduktion lokalspezifischer Inhalte auf globaler bzw. translokaler Ebene.

Neben dem Internet als Faktor, der zur Entstehung transkultureller Phänomene beiträgt, nennen die Befragten noch weitere Ursachen wie Reisen oder Globalisierung im Allgemeinen. Dabei handelt es sich um Beispiele, die von einzelnen Schüler*Innen bekräftigt werden.

I.: „Und wie passiert das, dass solche Dinge überall auf der Welt vorhanden sind?“

Marie: „Vielleicht durch Reisen. Also dass man durch reisen in einem fremden Land neue Sachen entdeckt, die man dann ins eigene Land importiert [...] und dadurch kann man ja auch etwas austauschen und lernt neue Sachen kennen.“

„Ich denke, dass die Kulturen sich immer ähnlicher werden, durch das Internet zum Beispiel, wodurch viele Sachen ausgetauscht werden können. Zum Beispiel gibt es viele Gerichte aus Österreich, die man in Deutschland auch findet und anders herum. Deshalb glaube ich, dass sich da keine großen Unterschiede entwickeln werden, sondern viele Gemeinsamkeiten und man gar nicht mehr so den Unterschied zwischen den beiden Kulturen entdecken kann.“ (Marie)

Marie nennt das Internet und das Reisen als Faktoren, die den Austausch von Kulturaspekten und das in Kontakt treten von Einzelkulturen miteinander, beeinflussen. Dabei stützt sie sich auf ein Kulturverständnis, das nationalspezifisch geprägt ist. Auf dieser Grundlage kommen nach ihrem Verständnis Anpassungen und Homogenisierungen von Einzelkulturen zustande, insbesondere solcher, die nah beieinander liegen (s. Abbildung 39). Insofern vollzieht sich die Reproduktion transkultureller Phänomene für die Schülerin vor allem durch Austausch und damit verbundenen, kulturellen Anpassungen. Außen vor bleiben in ihrer Ausführung allerdings die lokalen Spielarten eines Kulturphänomens.

Jenne erkennt die eigene Kulturproduktion als Motor für die Verbreitung glokaler Phänomene.

„Ich glaube [...] eigentlich breiten die [glokale Phänomene] sich von ganz allein aus. Also indem ich das mache, kann ich das auch beeinflussen oder indem ich anderen Leuten sage, das ist voll cool, wollen wir das nicht zusammen machen. Also dadurch breitet sich das dann halt aus, dadurch das man sich dafür interessiert [...] wenn das mehrere machen, hat das schon großen Einfluss.“ (Jenne)

Die Ausbreitung glokaler Phänomene und damit auch die Verbreitung von Transkulturen, steht nach dem Verständnis der Schülerin, in Abhängigkeit zur eigenen Handlungspraxis. Indem Einzelpersonen weitere Menschen mobilisieren, beschleunigt sich die Ausbreitung ihrer Auffassung nach. Da sie die Rolle von Einzelpersonen in der Ausbreitung von Kulturphänomenen erkennt, scheint es nahe zu liegen, dass sie auch die damit einhergehende

Kulturproduktion sowie die eigene Involviertheit damit versteht. An anderer Stelle gibt Jenne an, „mit Hip-Hop habe ich jetzt nicht so viel zu tun [...]“. Laut ihrer Aussage besitzt sie keine persönliche Verbindung zum transkulturellen Phänomen Hip-Hop. Dementsprechend bezieht sie sich selbst, womöglich aufgrund mangelnden Interesses, nicht in den Kreis von Handelnden mit ein, die transkulturelle Phänomene aktiv verbreiten. Wahrscheinlich entscheidet sie sich bewusst dafür, nicht zu handeln, besitzt jedoch die Kenntnis über die Art und Weise dieser Handlungspraxis.

Ferner existieren für Jenne zwischenmenschliche Verbindungen und Gemeinsamkeiten durch unterschiedliche glokale Kulturphänomene, in die jeder Einzelne verwickelt ist, bspw. durch das Ausüben eines Hobbies.

„Also jeder hat so eine Sache, die man auch mit anderen Menschen teilt [...] also irgendein Hobby [...] deswegen glaube ich, ist jeder Teil von so einem globalen Phänomen. [...] also es gibt zum Beispiel überall irgendwen der gerne klettert oder bouldert.“ (Jenne)

Zwar sieht die Schülerin keinen Bezug zwischen ihrer eigenen Person und Hip-Hop (siehe oben), aber sie versteht Hobbies wahrscheinlich generell als global, da sie laut ihrer Aussage, von unterschiedlichen Menschen überall ausgeübt werden können. Da sie ihr eigenes Hobby, das Klettern und Bouldern, als global erkennt und davon ausgehend, die Handlungspraxen anderer Menschen vermutlich ebenso als global einstuft, scheint sie das Prinzip transkultureller Phänomene in Teilen zu verstehen. Zusammengefasst scheinen für die Schülerin verschiedene transkulturelle Phänomene bereits vorzuliegen, denen sich die Menschen durch ihre Praxis zuschreiben können. Durch ihr eigenes Handeln verbreiten sich die jeweiligen Kulturen weiter. Insofern werden Kulturen oder Kulturaspekte für Jenne direkt vom Menschen beeinflusst und sind von deren Handlungspraxis abhängig.

Daran kann Ricardas Aussage angeknüpft werden. Für sie sind glokale Kulturphänomene „natürlich“ vorhanden.

„Ich finde die [globalen Phänomene] eigentlich gut. Also ich denke es ist etwas Natürliches irgendwie und es ist schön, wenn man in ein anderes Land kommt, angenommen ich wäre jetzt jemand der Hip-Hop liebt und dort sind dann Menschen, die machen das genauso... Aber andererseits sind da auch Menschen die etwas anderes als ihre Kultur ansehen und von denen kann ich dann wieder ganz viel [Neues] lernen [...]“ (Ricarda)

In diesem Zitat gilt hervorzuheben, dass die Schülerin globale Phänomene als Teil der Lebensrealität betrachtet, indem sie diese als „natürlich“ vorhanden bezeichnet. Vermutlich verstehen Ricarda wie auch Marie (siehe oben) und Eva (siehe unten) transkulturelle Phänomene als etwas Selbstverständliches und stellen ihr Vorkommen nicht in Frage. In ihrer Äußerung bewertet Ricarda globale Phänomene als positiv. Grund hierfür stellen für sie transnationale Gemeinsamkeiten dar, die es Angehörigen transkultureller Phänomene erlaubt, bekannte oder vertraute Handlungspraxen in fremden Ländern wiederzufinden. Daneben existieren ‚Fremdkulturen‘ als andere Einzelkulturen in Ricardas Verständnis weiter. Auch diese versteht sie in Form von möglichem Kenntniszuwachs, als gewinnbringend. Das in Kontakt treten von Menschen unterschiedlicher Nationalkulturen beurteilen auch andere Schülerinnen als positiv.

„[...] ich würde eher sogar sagen, es [globale Phänomene] verbindet Menschen miteinander [sic] aus verschiedenen Regionen. Man kann zum Beispiel Kontakt aufnehmen oder es macht ein Land interessanter [...] es gehört halt einfach mit dazu.“ (Eva)

Die Existenz globaler Kulturphänomene hilft laut der Aussage von Eva, nationalkulturelle Grenzen zu überwinden und Kontakt zwischen ‚Fremdkulturen‘ herzustellen. Insofern scheinen Transkulturen die Funktion einer Brücke einzunehmen, die die Verbindung zwischen Einzelkulturen ermöglicht und einen Austausch zulässt. Das traditionell geprägte Verständnis von Kultur und Raum bleibt in ihrer Vorstellung ebenfalls erhalten. Auch Jenne äußert die beschriebene Kontaktmöglichkeit.

„[...] dass man sich gut mit anderen beschäftigen kann und dass man die gleichen Interessen hat, weil das ja auch die anderen teilen...“ (Jenne)

Die Befragte versteht globale Phänomene in Form geteilter Interessen, die dazu beitragen, mit Menschen anderer Nationalkulturen in Kontakt zu treten. Diese Möglichkeit bewertet auch sie als positiv.

Marie hebt hervor, dass Hip-Hop wichtig ist, um zu wissen, dass globale Phänomene existieren.

„Hip-Hop ist ja eigentlich was Alltägliches und man denkt darüber nicht so viel nach [...]. Dadurch dass es angesprochen wird, kommt man mit diesem Thema näher in Kontakt und [...] kommt dann auf die Idee was andere globale Phänomene sind und macht sich Gedanken darüber [...] ob die einem wichtig sind und ob es welche gibt die man ausführen will.“ (Marie)

Die Schülerin äußert die Relevanz der intensiveren Auseinandersetzung mit dem Thema Hip-Hop, um diesen nicht nur als Alltagserscheinung wahrzunehmen, sondern durch ihn über die Existenz transkultureller Phänomene zu erfahren. Des Weiteren führt sie an, dass dadurch eine Reflexion über Kulturaspekte generell angestoßen werden könne, inwiefern es sich dabei womöglich auch um glokale Phänomene handle, die für Einzelne eine relevante Rolle spielten. Möglicherweise möchte Marie darauf hinweisen, dass das Wissen über diese Phänomene und das Involviert sein darin, Einzelpersonen deren weitreichende Bedeutung aufzeigt.

Für Ricarda sind glokale Phänomene deshalb gewinnbringend, weil sie eine Vorlage zur Gegenargumentation für nationalistische Entwicklungen im öffentlichen Diskurs bieten.

„[...] weil Menschen solche Grenzen von Kulturen oft zu schnell ziehen [...] Es gibt ja gerade die Problematik mit der Einwanderung und dass Menschen da zu schnell sagen das ist eine ganz andere Kultur und wir leben hier in Deutschland, [...] die sind ganz anders als wir, aber das oft gar nicht stimmt. [...] Menschen aus anderen Ländern [haben] Gemeinsamkeiten auch von der Kultur bedingt und dass man die Grenzen von Kultur auch anders ziehen kann als über Sprache, Land und Religion und dass es da noch viel mehr gibt [...] dass man vielleicht guckt, was hab‘ ich denn für Gemeinsamkeiten mit dem Menschen, als dass man die ganze Zeit auf die Unterschiede guckt.“ (Ricarda)

Die Befragte nennt Migrationen als weiteren thematischen Zusammenhang, in welchem transkulturelle Phänomene eine relevante Rolle spielen können. Vermutlich erkennt sie Migration hier jedoch nicht als Faktor, der zur Entstehung jener Phänomene beiträgt. Die Schülerin scheint an dieser Stelle auf rassistisches und nationalistisches Denken und Handeln hinweisen zu wollen, welches sie kritisiert. Für Ricarda sind diese Verhaltensweisen aufgrund ihres Wissens über die Existenz transkultureller Phänomene nicht haltbar. Deshalb schlägt sie eine veränderte Verhaltensweise vor, wahrscheinlich um die angesprochenen sozialgesellschaftlichen und politischen Probleme, die mit Migration einhergehen, durch eine transkulturelle Perspektive auf neue Art und Weise zu lösen. Insofern versteht sie transkulturelle Phänomene als gesellschaftlich relevant, da sie sich problemlösend auswirken können.

Auch für Katharina ist das Wissen über die Existenz transkultureller Phänomene und ihren verbindenden Mechanismen zwischen Menschen unterschiedlicher Kulturen, ein gewinnbringender Aspekt.

I.: „Ist es wichtig solche Themen wie Hip-Hop im Geographieunterricht zu unterrichten?“

Katharina: „Ja, weil wir bisher nur was von nationalen Kulturen wussten, was wir in Geschichte und anderen Fächern darüber gelernt haben. Vorher hätte ich nicht gewusst, dass Hip-Hop überhaupt eine Kultur ist, die überall auf der Welt vertreten ist [...] das gehört zum Allgemeinwissen, [...] Ich glaube, dass dadurch mehr Frieden herrscht und die Kriege teilweise dadurch aufhören, weil früher ging es um Religion [...] dass es Sachen gibt die verschiedene Menschen aus eigentlich anderen Kulturen miteinander verbindet. [...] so ist man nicht so in seinem festen Schema – ich bin jetzt Deutsche und muss das und das machen, weil es zu meiner Kultur gehört – sondern kann auch mit anderen Menschen in Kontakt treten [...]“ (Katharina)

Katharina kritisiert was sie und ihre Mitschüler*Innen bislang über Kultur durch den Schulunterricht erfahren konnten. Die Thematik besitzt ihrem Verständnis nach eine enorme Relevanz, sodass sie sie zur notwendigen Allgemeinbildung zählt. Zudem schreibt die Schülerin transkulturellen Phänomenen eine außerordentliche Wirkkraft zu, indem für sie kriegerische Auseinandersetzungen damit zum Stillstand kommen können. Interessant ist auch, dass Katharina globale oder transkulturelle Phänomene als etwas betrachtet, das scheinbar erst seit kurzer Zeit existiert. Die Auseinandersetzungen zwischen Menschen und Nationen fußen für sie dadurch vermutlich auf einem althergebrachten Kulturverständnis. Wahrscheinlich kann das Wissen über „neue“ transkulturelle Phänomene dem entgegenwirken. Für Katharina erzeugen transkulturelle Phänomene Gemeinsamkeiten über nationale Grenzen hinweg, sodass in ihren Augen auch das Verhalten und Verständnis der Einzelpersonen, in ihrer nationalkulturellen Rolle, aufgeweicht werden kann. Es liegt nahe, dass sie hier auf die Auflösung nationalkultureller Spezifitäten, durch geteilte transkulturelle Phänomene anspielt.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass die meisten der Schüler*Innen insbesondere das räumliche Prinzip globaler Kulturphänomene erkennen und verstehen, da sie in ihren Äußerungen auf die zweidimensionalen Raumausprägungen von Hip-Hop oder anderen Phänomenen eingehen. Dabei beziehen sich die Befragten teilweise auf unterschiedliche Faktoren, die das Vorkommen transkultureller Phänomene begünstigen, wie bspw. Migrationen oder das Internet. Eine Schülerin (Jenne) tritt durch ihr geäußertes Verständnis zu Transkulturalität hervor, da sie die Rolle von Einzelpersonen bei der Ausbreitung von Kulturphänomenen erkennt und somit vermutlich auch eine damit einhergehende Kulturproduktion durch Einzelpersonen und deren Involviertheit mit transkulturellen Phänomenen versteht. Mehrheitlich beurteilen die Befragten transkulturelle Phänomene als positiv und relevant, indem sie bspw. als verbindende Brücke zwischen den verschiedenen Einzelkulturen fungieren. Eine andere Schülerin (Ricarda) sieht transkulturelle Phänomene als

Möglichkeit, bisherige Handlungsmuster zu verändern und nationalistisch-rassistisch geprägten Entwicklungen im öffentlichen Diskurs entgegenzutreten.

Elemente transkulturellen Verständnisses, die die Schüler*Innen nicht erkennen oder verstehen (s. Abbildung 46), gehen oftmals direkt mit Schwierigkeiten, Problemen oder Unsicherheiten einher und sind nur schwer getrennt voneinander zu betrachten. Aufgrund dessen werden diese Aspekte des transkulturellen Verständnisses der Schüler*Innen gemeinsam aufgeführt und analysiert.

Wie teilweise in den bisherigen Ausführungen schon ersichtlich wurde, erkennen die Befragten das grundlegende Konzept transkultureller Phänomene nicht. Es wird an vielen Stellen deutlich, dass sie Hip-Hop als Ausnahmebeispiel verstehen, welches sie nicht direkt betrifft, da sie sich selbst nicht als Angehörige der Subkultur betrachten.

I.: „Und siehst du dich selbst als Teil solcher globalen Phänomene?“

Eva: „Nicht wirklich direkt – also ich würde jetzt nicht sagen, ich gehöre ganz klar zu dieser Szene oder sowas.“

Eva grenzt sich deutlich von der Szene globaler Phänomene ab, die sie wahrscheinlich mit Hip-Hop in Verbindung bringt. Nach ihrem Verständnis hat sie damit nichts zu tun, weil sie sich der Subkultur nicht direkt angehörig fühlt. Insofern stellt Hip-Hop für sie ein spezielles Beispiel transkultureller Phänomene dar. Auch für Ricarda, Jenne, Katharina, David und Marie ist die Verbindung zu Hip-Hop nur indirekt gegeben, da für sie sich nur Angehörige der Szene damit identifizieren und so einen direkten Kontakt herstellen. Nach ihrem Verständnis ist Hip-Hop für diese Gruppe von Menschen am relevantesten. Stellvertretend dafür wird ein Zitat von Ricarda aufgegriffen.

„Also ich könnte mich jetzt nicht in so eine Kultur einordnen. Wenn ich jetzt selbst Hip-Hopperin wäre, dann würde ich mich dazu einordnen, aber ich habe jetzt nicht wirklich etwas woran ich meine Kultur festmachen könnte [...]“ (Ricarda)

Um der Subkultur anzugehören, muss für die Schülerin die Bedingung gegeben sein, wahrscheinlich in Form einer aktiven Rapperin, Hip-Hop als charakteristischen Lebensstil konkret auszuleben. Da sie solche Charakteristika bei sich selbst nicht entdecken kann, will sie sich auch keiner globalen Kultur wie dem Hip-Hop zuordnen. Der Kontakt zu Hip-Hop erfolgt für sie vermutlich lediglich indirekt durch Beobachtungen.

Infolge dessen wird das Konzept von Transkulturalität nicht als allgemeingültige Perspektive verstanden, um Kultur zu erfassen. Eine Schülerin äußert ihre Bedenken, Hip-Hop generell als Kultur zählen zu können (s. Maries Aussage Kapitel V.2.1). Den Schüler*Innen erschließt sich der Zusammenhang zwischen ihrer eigenen Person und transkulturellen Phänomenen häufig nicht. Sie fassen das Konzept, dass Kultur durch menschliches Handeln im transnationalen Raum generell produziert wird nicht auf und bleiben auf der inhaltlichen, beispielhaften Ebene des Hip-Hops oder anderer Beispiele stehen. Ein Abstraktionsprozess des Konzepts auf Metaebene und dessen Transfer findet nur in Teilen statt.

I.: „Inwiefern siehst du dich selbst als Teil solcher globalen Phänomene?“

Marie: „Also ich bin kein Hip-Hop-Fan, aber es gibt natürlich auch andere Musikarten die global vertreten sind und auch der Tanz. Also ich denke jeder kommt alltäglich mit globalen Phänomenen in Berührung.“

Das transkulturelle Konzept von Hip-Hop wird von Marie nicht als generell gültiges Kulturkonzept verstanden, sodass sie sich selbst nicht damit verbunden sieht. Allerdings scheinen viele verschiedene globale Phänomene zu existieren, wodurch jeder Mensch in Verbindung mit diesen steht. Marie stellt aber keinen Zusammenhang zwischen sich, dem transnationalen Raum und der (Eigen)Produktion von Kulturen her. Vermutlich sind in ihrer Vorstellung die einzelnen transkulturellen Phänomene einfach vorhanden, welchen sich die Menschen, ihrer Vorlieben entsprechend, anschließen können.

Alle Schüler*Innen greifen ausnahmslos auf nationalspezifische Kulturkonzepte zurück, um sich globale Phänomene und auch deren Auswirkungen zu erschließen. Dessen sind sie sich oftmals nicht bewusst.

I.: „Kennst du noch weitere Beispiele globaler Phänomene außer dem Hip-Hop?“

Eva: „Ja, allgemein Kleidungsstil oder Popkultur oder Musikrichtungen, zum Beispiel Punk [...]. Oder es ist halt immer auch Immigranten [sic], die halt ihre eigene Kultur mitreinbringen. [...] in Los Angeles haben wir bei einem Freund übernachtet und der hatte eine Freundin, die aus Japan kam. Sie hatte dann auch ihre eigene Kultur mitgebracht und das ist ja gerade in Amerika nicht unüblich. [...] vor allem in L.A. kenne ich diese ganzen chinesischen, japanischen, koreanischen Läden und Feste und auch das Essen, also was man aus der eigenen Kultur mit einbringt [sic].“

Die Schülerin nennt zunächst weitere Beispiele transkultureller Phänomene und scheint Migration als Mitverursacher und Produzent von Transkulturen zu verstehen. Jedoch fällt Eva

dann in ein nationalkulturelles Raumkonzept zurück und beschreibt eine multikulturelle Gesellschaft, die durch Wanderungsbewegungen verursacht wird und für sie als typisch amerikanisch gilt. Dementsprechend scheint sie global bzw. transkulturell mit multikulturell gleichzusetzen und versteht unter den Fachbegriffen vermutlich dasselbe. Für sie sind die typischen, ‚fremdkulturellen‘ Konstitutionen innerhalb eines anderen Nationalraumes, Ausdruck von Globalität und stellen die Grundlage oder den Ausgangspunkt für transkulturelle Phänomene dar. Katharina nutzt den Begriff der Interkulturalität, um globale Phänomene zu beschreiben.

*„[...] Wir laufen ja nicht alle nur in Trachten rum [sic], sondern bekommen ja auch so interkulturelle Sachen mit, aus verschiedenen Ländern und Sachen, die man überall trägt.“
(Katharina)*

Die Schülerin schildert zunächst den Einfluss von ‚Fremdkulturen‘ und transnationalen Kulturaspekten auf die ‚Eigenkultur‘ und versteht diesen Prozess wahrscheinlich als interkulturellen Austausch. Ähnlich wie Eva, setzt Katharina interkulturelle mit globalen Kulturphänomenen gleich und versteht darunter vermutlich ein und dasselbe. Insofern scheint sie an dieser Stelle den transnationalen Austausch sowie die eigene Produktion von Kulturaspekten verstanden zu haben, benennt dies jedoch nach einem anderen Fachbegriff, der ihr womöglich geläufiger ist.

Durch fehlendes Verständnis misslingen einige Transferversuche des Konzepts der Transkulturalität auf andere Beispiele aber auch, wie z.B. bei Robin (s. Kapitel V.2.1). Zudem scheinen manche Schüler*Innen mehr Zweifel an ihrem eigenen Verständnis globaler Phänomene zu haben und sind sich unsicher, welche Kulturaspekte als globale Phänomene gelten dürfen. Dementsprechend sind sie bei der Übertragung oder Anwendung des alternativen Kulturkonzepts auf weitere Beispiele, zögerlicher und vorsichtiger, was auf ihre Unsicherheit schließen lässt. Dadurch wird offensichtlich, dass sie die Thematik nicht ausreichend durchdrungen haben, um sich der Anwendung sicher sein zu können, was den Hinweis liefert, dass die Unterrichtseinheit den Erfordernissen wahrscheinlich nicht ausreichen entsprochen hat. Stellvertretend kann hier Ricardas Aussage angeführt werden.

I.: „Würdest du sagen das [Klettern/ Bouldern] ist ein globales Phänomen?“

Ricarda: „Ja, ich weiß nicht ab welchem Punkt man etwas als Kultur beschreiben kann, es fällt mir schwer zu sagen, das ist Kultur. Ich weiß nicht ob man eine Sportart als Kultur bezeichnen kann, aber wenn das so ist, dann auf jeden Fall.“

Möglicherweise hat Ricarda in der Interviewsituation Angst davor, einen Fehler zu machen und gesteht ihre Wissenslücke durch Unsicherheit ein. Ihre Verständnisschwierigkeit zeugt von der schwammigen Beschaffenheit des Kulturbegriffs generell, der schnell Ungewissheit und Zweifel aufkommen lassen kann. Unsicherheiten und misslungene Transferversuche, könnten demnach auf Unterschieden in der Definition von Kultur beruhen.

V.2.5 Entwicklungsformen von Kultur

Eine weitere Vorstellung, welche die Schüler*Innen äußern, ist die Entwicklung von Kulturen, nach welcher im Interview explizit gefragt wurde (s. Anhang 5). Da die Genese und Entfaltung von Kulturen nach transkulturellem Verständnis in erster Linie durch aktive Handlungspraxis und dynamische Austauschprozesse hervorgerufen wird (s. Kapitel II.5.3), besteht auch ein Interesse daran zu untersuchen, ob oder inwiefern die Schüler*Innen diese Auffassung von Kulturentwicklung aufgreifen.

Die Schüler*Innen nennen unterschiedliche Entwicklungsformen von Kultur, die in Abhängigkeit zu den verschiedenen Kulturformen stehen, die bereits erläutert wurden (s. Abbildung 45).

Robin versteht Kulturentwicklung in Abhängigkeit von menschlicher Handlungspraxis und daraus resultierenden Innovationen. Vermutlich geht er dabei von kulturellen Artefakten und Innovationen im Allgemeinen aus, die durch Menschen und ihr praktisches Handeln geschaffen werden.

„An sich entwickelt sich Kultur immer weiter, es passieren immer neue Sachen, Kunst und [...] generell entwickelt sich die Kultur durch die Menschen, die sie quasi machen, [...] die Welt verändert sich durch so neue Erfindungen...“ (Robin)

Hinsichtlich der Produktionspraxis von Kultur bezieht er sich dabei wahrscheinlich nicht auf das Verständnis einer „doing culture“ als translokal und ohne „territorial fixierte Entitäten“ (Reuter & Hörning 2004: 12). Vielmehr scheinen sich traditionelle Kulturaspekte wie die Kunst, die er womöglich auch nationalspezifisch einordnet, zu entwickeln, indem sie durch die aktiv praktizierenden Künstler erhalten wird.

Daneben äußert Robin auch das Verständnis über eine persönlich geprägte Perspektive auf Kultur und deren Entwicklung durch Lebenserfahrungen und sich wandelnde, persönliche Interessen. Möglicherweise bezieht er sich dabei auf seinen eigenen Perspektivwechsel durch die Unterrichtseinheit.

„Des Weiteren liegt es ja auch im Auge des Betrachters. Bei mir entwickelt sich die Kultur ja anders, weil ich ja auch durch das Älterwerden, mich mit anderen Themen beschäftige, die auch anders wahrnehme und meine Interessen sich auch ändern.“ (Robin)

Für Yannick besitzt Kultur ein ganz traditionelles, unverrückbares Fundament, das sich für ihn auch durch globale Phänomene nicht verändern wird.

„[...] es [Kulturen] hat ja alles irgendwann angefangen und alles basiert noch darauf, also es wird sich ein bisschen variieren [sic] aber ich würde grundsätzlich sagen, es bleibt alles am Anfang stehen.“ (Yannick)

Yannick nimmt Bezug auf die angesprochenen globalen Kulturphänomene, durch welche sich seiner Ansicht nach, das Bestehen der traditionell etablierten Kulturen, jedoch nicht verändern wird. Möglicherweise erfasst er globale Phänomene als zeitlich begrenzte „Trends“, die für ihn lange Zeiträume aber nicht überdauern können. Insofern bleibt für ihn „alles beim Alten“.

Zudem unterscheidet Yannick Kulturen anhand ihrer Offenheit gegenüber Entwicklungen. Dabei versteht er Kulturen vermutlich als Ethnien und spielt in seiner Aussage auf indigene Völker an, die nach seinem Verständnis kein Interesse an der Weiterentwicklung ihrer Kultur, im Sinne von Anpassung an „westliche“ Standards, aufweisen.

„Ich finde Kultur [...] entwickelt sich auch unterschiedlich. Es gibt ja Kulturen, die wollen sich nicht verändern und dann gibt es auch Kulturen, die wollen sich anpassen und alles.“ (Yannick)

Der Schüler scheint die Entwicklung von Kultur als Möglichkeit zur Modernisierung zu verstehen, durch welche Kulturen sich voranschreitend weiterentwickeln. Seine ‚Eigenkultur‘ und vermutlich auch weitere „westliche“ Kulturen, bezieht er hier jedoch nicht mit ein, da sie für ihn wahrscheinlich als Ziel der Entwicklung anderer Kulturen gelten oder aber das Entwicklungsziel bereits erreicht haben. Womöglich schreibt Yannick den Einzelkulturen unterschiedliche und hierarchisch geordnete Entwicklungszustände zu, die letztendlich eine Differenzierung zwischen „zivilisiert“ und „wild“ vornimmt und einen kolonialen Ursprung besitzt (vgl. Flehsig 2000; s. Kapitel II.3.4.1).

Daran kann die Vorstellung von Katharina angereicht werden, die globale Phänomene, im Vergleich zu nationalspezifischen Kulturen, als sich schneller entwickelnd und dynamischer versteht. Letztere sind für sie ebenfalls beständig und nur wenig wandelbar.

„Ich glaube, dass sich nationale Kulturen nicht wirklich weiterentwickeln werden, [...] dass bestimmte Traditionen einfach festgehalten werden. Glokale Kulturen sind individueller und dadurch können sie sich schneller fortentwickeln und neue Ideen miteingebracht werden [sic].“
(Katharina)

Neben Nationalkulturen, die für Katharina statisch existieren, sind glokale Kulturen in der Lage auf Wandel zu reagieren und diesen aufzugreifen. Vermutlich spielt sie dabei auf das Beispiel Hip-Hop an, der für sie als „neue Idee“ entstanden ist und sich zu einem globalen Kulturphänomen entwickelt hat. Weil für Katharina glokale Phänomene dynamischer als Nationalkulturen sind, verweist sie hiermit möglicherweise auf die Option einer individuellen Zusammenstellung kultureller Zugehörigkeiten. Dementsprechend könnte sie die Zugehörigkeit zu globalen Phänomenen als frei wählbar verstehen, während nationalkulturelle Zugehörigkeiten als fixe Bezugssysteme existieren, denen man sich nicht flexibel zuordnen kann.

V.3 Zusammenfassung und Interpretation der Ergebnisse nach der Intervention

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass das transkulturelle Verständnis der Schüler*Innen insbesondere eine glokale Auffassung von Raum aufweist, die alle Befragte aufgreifen und auf Hip-Hop oder weitere Transferbeispiele anwenden.

Die lokalspezifische Reproduktion, als Umgestaltung oder minimale Anpassung von Kulturaspekten an den lokalen Raum, wird nicht miteinbezogen. Vielmehr breiten sich die landestypischen Kulturphänomene für die Schüler*Innen einfach global aus und tragen somit zu einer kulturellen Durchmischung bei. Faktoren, die die Verbreitung der Phänomene ankurbeln sind laut der Befragten Migrationen, Reisen, Internet und Globalisierung im Allgemeinen. Auch die eigene oder die Handlungspraxis anderer Menschen, werden von einzelnen Schüler*Innen als Motor der Ausbreitung globaler Kulturphänomene verstanden. Dies ist dann der Fall, wenn sich die bereits vorhandenen globalen Phänomene durch ihre eigene oder die Handlungspraxis anderer Menschen weiter ausbreiten.

Alle interviewten Schüler*Innen zeigen Übertragungsschwierigkeiten des Beispiels Hip-Hop auf Metaebene auf. Das bedeutet, dass sie das Konzept, wie Kultur im transkulturellen Sinne verstanden werden kann, nicht aus dem Beispiel des Hip-Hops entnehmen und auf weitere Phänomene anwenden können. Die Befragten finden keinen persönlichen Bezug zu dem Phänomen Hip-Hop, da sie dieses rein inhaltlich betrachten und dessen transkulturelles

Konzept nicht abstrahieren oder für Kultur allumfassend generalisieren können. Aneignung und persönliche Anteilnahme finden für sie nur dann statt, wenn Einzelpersonen sich „offiziell“ einem globalen Phänomen zuordnen. Menschen, die für die Schüler*Innen globalen Phänomenen zuzuordnen sind, haben dann die Möglichkeit, mit Menschen anderer nationalkultureller Zugehörigkeit in Kontakt zu treten, was positiv bewertet und in unterschiedlichen Szenarien, als gewinnbringend und bereichernd verstanden wird. Für alle der Schüler*Innen existieren Nationalkulturen neben globalen Phänomenen. Dementsprechend wenden die Befragten eine Strategie an, bei welcher die unterschiedlichen Kulturformen mit ihren unterschiedlichen Raumkonzepten einfach addiert werden und dadurch in ihrer Vorstellung nebeneinander existieren können. Dies führt allerdings zu Widersprüchen, insbesondere hinsichtlich der Verortungen von Kultur, die je nach Kulturform anders ausfällt. Insofern schreiben die Schüler*Innen Kultur keinem Raumkonzept konkret oder deutlich zu, sondern wenden die verschiedenen Kulturformen mit ihren unterschiedlichen Raumbezügen situations- und kontextabhängig an. Für viele Befragte kommt es durch globale Phänomene, die „überall“ vorkommen, häufig zu Austauschprozessen zwischen Nationalkulturen, die nach dem Containerraumprinzip verortet werden.

Des Weiteren scheinen Nationalkulturen durch ihre Beständigkeit, für die Schüler*Innen Sicherheit zu bieten. Deren Entwicklung ordnen manche Befragte im Vergleich zu transkulturellen Phänomenen, als weniger dynamisch ein.

Insgesamt weisen die Äußerungen der Befragten zur Thematik viele Widersprüche auf, die zu erkennen geben, wie schwer es den Schüler*Innen fällt, sich auf die Thematik einzulassen. Das kritische Hinterfragen bestehender, traditionell geprägter Konzepte von Kultur und Raum stellt somit eine große Herausforderung für die Schüler*Innen dar. So werden globale Phänomene als Teil einzelner Nationalkulturen verstanden, als Brücke oder Medium, das zwischen verschiedenen Nationalkulturen vermitteln kann, oder gelten nicht als Kultur auf Grund ihrer nicht vorhandenen, nationalräumlichen Spezifität. Hier lässt sich neben der additiven eine weitere Strategie offenlegen, wie insbesondere eine Schülerin mit der neuen Perspektive auf Kultur und Raum umgeht. Indem globale Phänomene von dem bislang erfolgreich angewandten Kultur(raum)verständnis einfach ausgegrenzt werden, erübrigen sich sowohl Auseinandersetzung damit wie auch eine Neuorientierung. Generell gesprochen findet bei den Schüler*Innen kein Konzeptwechsel statt, vielmehr wird die neue, transkulturelle Perspektive auf Kultur und Raum in bereits bestehende Konzepte integriert.

Um eine vertiefende Ergebnisinterpretation vornehmen zu können, sollen an dieser Stelle die Forschungsfragen beantwortet werden, die bereits zur Konzipierung des Interviewleitfadens genutzt wurden (s. Kapitel III.4.5). Um umfassende und vielseitige Antworten geben zu können, wurden die Forschungsfragen leicht abgeändert. Dadurch können mögliche Potenziale transkulturellen Lernens durch Hip-Hop besser herausgestellt werden. Bei der Beantwortung fließen sowohl die geschlossenen und quantitativ ausgewerteten Fragen des Fragebogens sowie die inhaltsanalytisch ausgewerteten Texte aus Interviews und offenen Fragestellungen des Fragebogens, mit ein. Es werden insbesondere solche Ergebnisse herangezogen, die sich durch Widersprüche oder große Einigkeit zwischen den Schüler*Innen, prägnant hervorheben. Zusammen stellen sie einen verallgemeinerten, jedoch nicht allgemeingültigen Querschnitt des transkulturellen Verständnisses der Schüler*Innen dar.

*1. Was verstehen die Proband*Innen nach der Intervention unter dem Konzept der Transkulturalität?*

Das Konzept der Transkulturalität besitzt für alle Schüler*Innen in erster Linie einen globalen Raumbezug, der sich zweidimensional aus lokalen und globalen Raumbezügen von Kulturaspekten konzipiert. Dabei ist für sie ausschlaggebend, dass ein globales Kulturphänomen weltweit existiert und damit Teil aller nationalen und gebietsübergreifenden Kulturen ist. Weniger wichtig und kaum genannt wird dessen lokalspezifische Reproduktion durch die Kulturpraxis der Menschen vor Ort. Der Zusammenhang zwischen Kultur(re)produktion und globalem Raum ist vielen Befragten unklar. Deutlicher hervor tritt das Verständnis, über das in Kontakt treten mit Menschen anderer nationalkultureller Herkunft als der eigenen. Globale Phänomene sind für die Befragten „natürlich“ vorhandene Kontaktpunkte, an denen Austausch stattfinden kann. Triebfeder dieser Austauschprozesse sind vor allem Migrationen, Reisen, und das Internet. Die dadurch beschleunigte Verbreitung globaler Phänomene, lassen laut der Befragten, viele Menschen häufig in Kontakt miteinander treten. Beispielhaft dafür stehen für manche Schüler*Innen die multi- und interkulturell geprägten Gesellschaften, in denen sie sozialisiert sind. Diese bezeichnen sie als global und transkulturell. Im transkulturellen Konzept der Schüler*Innen bleiben Nationalkulturen bestehen, die eine notwendige Grundlage für die Existenz transkultureller Phänomene bilden. Dazu zählen

- der Einfluss des spezifischen Nationalraums auf die Ausprägungen globaler Phänomene,

- die Koexistenz von Einzelkulturen innerhalb einer multikulturellen Gesellschaft, deren Interaktionen manche Befragten als praktizierte Transkulturalität verstehen,
- sowie daraus resultierende Gemeinsamkeiten zwischen Menschen unterschiedlicher Nationalkulturen weltweit.

Einige Schüler*Innen sind sich hinsichtlich ihres Verständnisses von transkulturellen Phänomenen unsicher. Aufgrund dessen fällt es ihnen schwer, angemessene Transferbeispiele für Hip-Hop zu finden. Beispiele, die herangezogen werden, sind zum Teil unvollständig, da der lokalspezifische Raumaspekt außen vor bleibt und lediglich das globale Vorkommen im Vordergrund steht. In wenigen Fällen gelingt es den Schüler*Innen jedoch ein vollständiges Transferbeispiel zu finden, wie bspw. das Weihnachtsfest, das transnational und lokalspezifisch gefeiert und damit reproduziert wird.

2. *Inwiefern erkennen sie ihren eigenen Bezug zu Transkulturalität?*

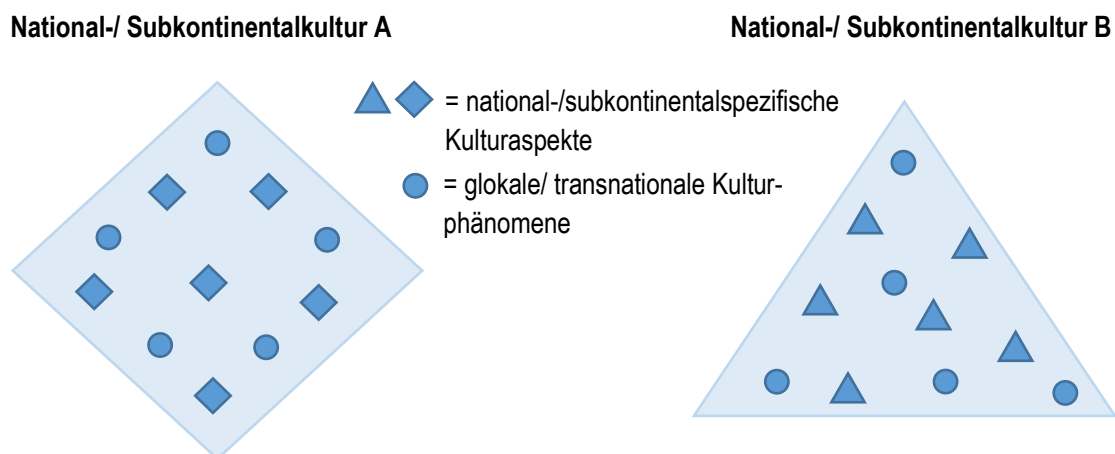
Da die Mehrheit der Schüler*Innen den Zusammenhang zwischen Kultur(re)produktionen und globalem Raumbezug nicht erkennt, bleibt auch ihre eigene Involviertheit in diesem Prozess für sie mehrheitlich unerkannt. Wenige Befragte berufen sich auf den Ausbreitungsprozess globaler Phänomene durch das Zutun von Einzelpersonen, meinen dabei aber oftmals nicht sich selbst, sondern Angehörige eines spezifischen Kulturphänomens, wobei es sich in der Regel um Hip-Hop handelt. Insofern stellt insbesondere Hip-Hop für die Schüler*Innen ein Ausnahmebeispiel dar, dessen transkulturelles Konzept nicht als allgemeingültig erfasst wird, sodass sich die Befragten selbst als Teilnehmer*Innen darin sehen könnten.

Des Weiteren werden transkulturelle Phänomene von manchen Befragten als natürlich vorhandener Teil ihrer Lebensrealität verstanden. Die darin enthaltene Logik, dass sich die Kulturphänomene auch durch die eigene Praxis reproduzieren, entzieht sich den Schüler*Innen damit. Ein direkter Bezug zu transkulturellen Phänomenen ist für alle Befragten nur dann gegeben, wenn Einzelpersonen eine direkte und aktive Verbindung mit dem Phänomen eingehen. Das indirekte Beobachten zählt für sie nicht dazu.

3. *Wie bauen die Schüler*Innen das neue Konzept in ihr bisheriges Kultur(raum)-verständnis ein und wie rekonstruieren sie Kultur(raum)?*

Für die Schüler*Innen existieren unterschiedliche Formen von Kulturen nebeneinander, sodass transkulturelle Phänomene eine weitere Form oder einen weiteren Baustein darstellen. Das nationalspezifische Kulturraumverständnis ist für die Befragten nicht

obsolet, sondern wird ergänzt durch transkulturelle Phänomene, die abhängig von den einzelnen Individuen innerhalb der Kulturnationen und ihrer freien Kulturwahl sind. Je nachdem ob sich Einzelpersonen dazu entschließen, einem transkulturellen oder globalen Phänomen beizuwohnen, ist das Phänomen in der jeweiligen Nation oder dem subkontinentalen Raum, stärker oder weniger stark vertreten. Für viele Befragte sind nationalspezifische Kulturen als statisch zu betrachten und entwickeln sich nur unwesentlich weiter. Demgegenüber existieren transkulturelle Phänomene dynamisch und flexibel innerhalb nationalkultureller Grenzen. Somit tragen sie laut der Schüler*Innen zu Verbindungen und Vernetzungen zwischen den Einzelkulturen bei. Diese Verbindungen sind vermutlich zeitlich begrenzt und haben nur so lange Bestand, wie auch die globalen Phänomene existieren. Das folgende Schaubild setzt dieses Ergebnis graphisch um.



*Abbildung 47: Parallelexistenz nationaler Kulturaspekte und globaler Kulturphänomene in Kulturräumen nach Containerraumprinzip in den Schüler*Innenvorstellungen, eigene Darstellung.*

4. *Wie bewerten die Schüler*Innen die neuen Erkenntnisse und welche konkreten Potenziale sehen sie in der Thematik?*

Die Befragten Schüler*Innen bewerten globale Phänomene durchweg positiv, indem sie diesen, wichtige oder gewinnbringende Aspekte für ein gelingendes Miteinander von Gesellschaften aber auch innerhalb von heterogenen Gesellschaften, zuschreiben. Darunter fallen insbesondere das in Kontakt treten mit ‚Fremdkulturen‘ sowie das Teilen von Gemeinsamkeiten, durch globale Phänomene (s. Abbildung 47) und der damit verbundene Austausch. Letzterer kann für die Schüler*Innen zur Beilegung

kriegerischer Auseinandersetzungen, Toleranz, Akzeptanz und Solidarität zwischen den Menschen der verschiedenen Einzelkulturen führen.

Obwohl die Schüler*Innen das nationalspezifische Kultur(raum)konzept in ihrer Vorstellung beibehalten, üben manche von ihnen Kritik an dessen Einsatz, wie bspw. zur Begründung geopolitischer Entscheidungen und sozialgesellschaftlicher Diskurse im Rahmen der Migrationswelle 2015, in denen nationalkulturelle Unterschiede bekräftigt wurden. Hier führen die Befragten transkulturelle Phänomene als Lösungsansatz gegen Ausgrenzung an, indem sie vorschlagen, kulturelle Grenzziehungsprozesse anhand der transkulturellen Gemeinsamkeiten vorzunehmen und Kultur dadurch auf einen anderen „Bezugsraum“ anzuwenden.

Es ist davon auszugehen, dass die zum Zeitpunkt der Erhebung aktuelle Debatte um den Umgang mit den bereits genannten Migrationsereignissen und damit verbundenen, gesellschaftspolitischen Effekten wie der Pegida-Bewegung, die Schüler*Innen in ihrer Bewertung beeinflusst haben könnten. Möglicherweise spiegelt sich in der durchweg positiven Einschätzung lokaler Phänomene, die soziale Erwünschtheit der Aussagen wider. Die Befragten könnten davon ausgehen, dass aus gegebenem Anlass nur ihre positive Einschätzung von Transkulturen gebilligt wird oder erwünscht ist (vgl. Hossiep 2014: 1445). Zudem könnten auch die im kollektiven Gedächtnis⁴² verankerten nationalsozialistischen Verbrechen einen Grund darstellen, weshalb sich die Schüler*Innen deutlich positiv äußern und den Kontakt, Austausch sowie Gemeinsamkeiten mit fremden Kulturen als wichtig und relevant darstellen.

Die Ergebnisse der Post-Erhebung verdeutlichen die hohe Änderungsresistenz der traditionell geprägte Kulturraumvorstellungen der befragten Schüler*Innen und zeigen auf, dass ein Konzeptwechsel nicht kurzfristig im Rahmen einer nur vier-stündigen Unterrichtseinheit vorgenommen werden kann. Stattdessen sollte die Thematik kontinuierlich und wiederholend aufgegriffen werden, um eine umfassende und konsistente Irritation herbeizuführen. Insofern scheint der Faktor Zeit eine maßgebende Rolle zu spielen, sodass Verständnisschwierigkeiten und Unsicherheiten der Schüler*Innen wahrscheinlich ebenfalls auf Kürze der Unterrichtseinheit zurückzuführen sind. Insofern hätte eine intensivere Unterrichtseinheit über einen längeren Zeitraum wahrscheinlich zu unterschiedlichen Ergebnissen geführt als jene, deren Ergebnisse nun vorliegen. Da die Schüler*Innen transkulturelle Phänomene vermutlich aus aktuellem Anlass der Migrationswelle heraus mehrheitlich positiv bewerten, indem sie der

⁴² Der Begriff des kollektiven Gedächtnisses bezeichnet gemeinsame Erinnerungen, die sich aus den Erfahrungen und der Geschichte eines Kollektivs ergeben (vgl. Erll & Gymnich 2007: 29).

Thematik eine große gesellschaftliche Relevanz zusprechen, scheint diese für sie auch nicht irrelevant oder trivial zu sein. Deshalb ist es wichtig für sie, dass unterschiedliche Einzelkulturen miteinander in Verbindung treten und einander Anerkennen.

VI. ERGEBNISDISKUSSION

Die beiden übergreifenden Fragestellungen

*Welche Alltagsvorstellungen besitzen die Schüler*Innen zu Kultur und Raum?*

*Inwiefern können die vorhandenen Schüler*Innenvorstellungen durch transkulturelles Lernen am Beispiel von Hip-Hop beeinflusst werden?*

waren Ausgangspunkt dieser Arbeit (s. Kapitel I.) und wurden durch die Ergebnisse der empirischen Untersuchung von Schüler*Innenvorstellungen zu Kultur und Raum vor und nach einer Unterrichtsintervention über das transkulturelle Phänomen Hip-Hop, beantwortet.

Die zentralen Bestandteile der verallgemeinerten Kultur(raum)vorstellungen (s. Kapitel IV.) werden mit bereits vorhandenen Theorien und Erkenntnissen verknüpft, zugeordnet und interpretiert. In einem weiteren Schritt werden die veränderten Bestandteile der Schüler*Innenvorstellungen und Konzepte zu Kultur und Raum ebenfalls vor theoretischem Hintergrund reflektiert, sowie mit anderen Forschungsergebnissen verglichen. Abschließend werden die Potenziale transkulturellen Lernens anhand der Ergebnisse des Post-Tests bewertet.

VI.1 Relativ homogene Alltagsvorstellungen der Befragten zu Kultur und Raum

Durch die Ergebnisse der Pre-Erhebung (s. Kapitel IV. & IV.7) wurde ersichtlich, dass viele der Befragten eine in weiten Teilen einheitliche Kultur(raum)vorstellung besitzen, die häufig konventionell und konservativ ausgerichtet ist, da sie vor allem auf einem essentialistisch ausgerichteten Grundverständnis von Kultur beruhen (vgl. Welsch 2012; Budke 2006; Glasze & Thielmann 2006). Identifiziert wurden verschiedene Aspekte, die bei der Mehrheit der Schüler*Innen die Hauptbestandteile ihrer Vorstellung von Kultur und Raum abbilden. Zu den wesentlichen Bestandteilen, die bereits in Kapitel IV.7 aufgegriffen wurden, können insbesondere die folgenden gezählt werden, die auch in der fachwissenschaftlichen Literatur vertreten werden.

Für viele Befragte besteht eine stete Verbindung zwischen einheitlichen Kulturkollektiven und Nationalstaaten. Sie vertreten also die Ansicht, dass Kulturen vor allem in nationalen und subkontinentalen Containerräumen zu verorten sind. In der fachwissenschaftlichen Literatur gründet dieses Verständnis unter anderem auf den Arbeiten und Ideen von BANSE (1912), SAPPER (1925), KOLB (1962) und NEWIG (1999), deren Konzepte zu den Kulturerdteilen nach wie vor in Geographieschulbüchern zu finden sind (vgl. Stöber 2011). Wahrscheinlich wurden die Vorstellungen der Schüler*Innen auch durch diese homogenisierten Darstellungsweisen von Kultur geprägt.

Auch die sozialgesellschaftliche und symbolische Relevanz von Kulturen als *places*, sind fester Bestandteil der Vorstellungen. Darunter fallen verschiedene *places*, die Orte einer spezifisch offensichtlich materiellen Kulturpraxis sind (z.B. Bauwerke und Monumente wie Kirchen, Moscheen, Synagogen) oder aber eine offensichtlich immaterielle Kulturpraxis verorten, wie bspw. den Kölner Karneval oder das Münchner Oktoberfest. *Places* latenter Kulturpraxis sind nicht (direkt) offensichtlich, laden den jeweiligen Ort aber dennoch soziokulturell und auch emotional auf. Hierzu zählen bspw. Verhaltensweisen und Regeln auf Friedhöfen oder in Museen (s. Kapitel IV.3). Die theoretische Grundlage für Orte als (inter)subjektiv bedeutsame, also emotional und sozial (re)produzierte *places* von Kultur, die aber auch als objektive Örtlichkeit existieren können, ist z.B. bei CRESSWELL (2005: 485 – 494) zu finden. Parallelen zu *places* als gemachte Bedeutungsträger kultureller Orte können ebenso zu den Überlegungen LEFEBVRES gezogen werden. Er unterscheidet zwischen Raumpraxis, Raumpräsentation und Repräsentationsräumen, gibt jedoch an, dass keiner dieser Räume für sich existieren kann (vgl. Günzel 2020: 89f). Damit können *places* als gemachte Orte von Kultur beschrieben werden.

Des Weiteren wird Kultur von der großen Mehrheit der Befragten als Instrument zur alltäglichen Strukturierung und Orientierung verstanden, indem Inhalte geteilter und auch nicht geteilter Lebenspraxis (bspw. Traditionen, Verhaltensweisen, Sprache, Werte oder Normen) genutzt werden, um Menschen (kulturellen) Kollektiven zuzuordnen zu können. Das Abgrenzen durch Differenzen dient dabei auch der Betonung von Gemeinsamkeiten des Eigenkollektivs, um interne Homogenität und Kollektividentität herzustellen. Nach HALL können Identität und Identifikation nur durch Abgrenzungen vorgenommen werden. Das Markieren der eigenen „Abstammung“ und „Herkunft“ mit Hilfe übereinstimmender Gruppenmerkmale sowie die Abgrenzung zu anderen Kollektiven, bilden die Grundlage für Identifikationsprozesse (ebd. 2004: 168f). Als „collective programming of the mind“ bezeichnet RATHJE (2009: 35) die Herstellung von Gleichheit und Verschiedenheit durch Kultur. Durch diese Aussage wird die Kopplung der gesellschaftlichen und kognitiven Konstruktion von Kultur deutlich hervorgehoben. Mit Hilfe von Vereinheitlichungen innerhalb von Kollektiven durch vergleichende Beobachtung sowie durch Grenzziehung und Ungleichheit zwischen Kollektiven, findet das System kultureller Unterschiede alltägliche Anwendung (vgl. Luhmann 1995: 31ff & 49; Nassehi 2011: 145ff).

Dementsprechend dienen kulturelle Zuschreibungsmechanismen zur Identifikation des Eigenen und des Fremden und verhelfen zur (Re)Produktion von vereinheitlichenden (nationalen) Kollektividentitäten und subjektiven Individualidentitäten der Schüler*Innen. Beide

Identitätsformen existieren für die Befragten nebeneinander und können sich ergänzen. Individualidentitäten beziehen sich für die Schüler*Innen auf einzelne Verhaltensweisen und deren individuelle Interpretation, wie z.B. familienspezifische Rituale beim Weihnachtsfest. Solche individuellen Interpretationen unterminieren die stabilen, grundlegenden Muster und Regeln des Kulturkollektivs jedoch nicht, sondern sind deren ergänzende, innovative und individuelle Auslegung (vgl. Moles & Zeltmann sowie Etzioni in Fleischer 2001: 39ff; Hansen 2009: 15 – 22).

Auch der Aspekt der ‚kulturellen Bildung‘ im Sinne eines Erkenntnisgewinns über, von oder durch insbesondere ‚Fremdkulturen‘, stellt einen essenziellen Bestandteil der Schüler*Innenvorstellungen dar. Die Auffassung des Lernens über bzw. des Erlernens von fremden Kulturen, ist in der interkulturellen Psychologie bspw. durch THOMAS (2014) vertreten. Für die Befragten ergeben sich beim Aufeinandertreffen von Menschen unterschiedlich kultureller Zugehörigkeit Chancen sowie Schwierigkeiten. In erster Linie verstehen die Schüler*Innen solche Begegnungen als Möglichkeit zur „kulturellen Bildung“ über, von oder durch insbesondere Fremdkulturen. Dieser Ansatz dient im Rahmen des interkulturellen Lernens, das nach der interkulturellen Psychologie ausgerichtet ist, der Konzeptionierung von Trainings und Coachings (Thomas 2011: 141f; Erll & Gymnich 2007: 11ff).

Die deutlich positiv ausgerichtete Bewertung von Fremdkulturen, kann als Unterhaltungsfaktor verstanden werden, der nach SCHULZE (2000) in einer postmodernen Erlebnisgesellschaft ausgelebt wird. Seine prognostizierte Veränderung der Gesellschaft von einer sogenannten Außen- hin zu einer Innenorientierung, beeinflusst den Markt und damit auch das Angebot. Viele der heute produzierten und erworbenen Güter dienen nicht der reinen Zweckmäßigkeit das (Über)Leben zu sichern (Außenorientierung), sondern vor allem dem eigenen Wohlbefinden, dem richtigen *feeling* (Innenorientierung), das durch genuss- und lustgesteuerten Konsum hergestellt wird (vgl. ebd.: 86f, 234ff, 542f). Konkret handelt es sich um „den unablässigen Strom der Mutationen von Erlebnisangeboten“ (Schulze 2000: 542), wie bspw. die Auswahl an Waschmittelprodukten, die noch nie so groß war wie heute. Der Konsument entscheidet sich für das Produkt, das ihn am meisten anspricht und ein gutes Gefühl vermittelt. Auch im Bereich des Tourismus werden zu Zwecken des Erlebniskonsums „allerletzte Entdeckungen“ (ebd.: 543) an „entlegenste“ Orte der Erde veranlasst. Darin enthalten ist das Konzept des touristischen Blicks (Urry & Larsen 2011). Die Art und Weise des Wahrnehmens fremder Kulturen wurden durch Sozialisationsprozesse erlernt (vgl. ebd.: 2).

Die ethnozentrischen Auffassungen der Schüler*Innen bilden ihre historisch geprägte Sichtweise auf fremde Kulturen auch im Rahmen von Reisen und Urlaub ab. Darin enthalten sind Überlegenheitsverständnisse und Hierarchien, bspw. durch die geographische Einteilung von Nationen anhand ihres wirtschaftlichen und sozialgesellschaftlichen „Entwicklungsstandes“. Die Unterscheidung zwischen den dominanten Industrienationen „des Westens“ oder des globalen Nordens und „dem Rest [der Welt]“, nimmt auch HALL (2012: 139) vor. Durch diese hierarchische Einteilung und Kategorisierungen treten latente Rassismen zutage, deren Ursprung auf den europäischen Kolonialismus zurückgeführt werden kann (Hall 2012: 137 – 149, 172ff).

Kulturen existieren für die Schüler*Innen als historisch begründet, überdauern Zeit sowie Wandel und sind dadurch traditionell ausgerichtet. Dieser Bestandteil der Kultur(raum)vorstellungen kann mit dem dichotom ausgerichteten Weltbild der Moderne begründet werden. Demnach bezeichnet der antike Kulturbegriff die Kultivierung „von etwas“, sodass Kultur, in Abgrenzung zu Natur, erst durch den Menschen und sein Handeln hervortritt (Zierhofer 2007: 934f; Eagleton 2001: 7ff; Wardenga 2005: 21; Ort 2008: 19). Darauf verweisen einzelne Schüler*Innenaussagen ganz spezifisch (*„Kulturen sind oftmals etwas sehr altes [sic], was es so lange gibt, wie [sic] Menschen miteinander leben“ PT44 & s. Kapitel IV.2*). Insofern ist Kultur für viele Schüler*Innen an das menschliche Wesen selbst gebunden und dadurch historisch geprägt, sowie zeitlich überdauernd. Dieses Ergebnis konkretisiert, dass für viele Befragte Kultur nicht allumfassend als Nationalkultur definiert ist, da hier keine Unterteilung in nationalspezifische Einzelkulturen stattfindet. Vielmehr hängt Kultur mit dem Menschsein an sich zusammen. Darin zeigt sich der Widerspruch, dass neben räumlich begrenzten Nationalkulturen, auch das Handeln der Menschen Kulturen hervorbringt. Dieser Aspekt stellt einen weiteren Ansatzpunkt dar, durch welchen transkulturelles Lernen realisiert werden kann. Indem die kontroversen Vorstellungen der meisten Schüler*Innen als problematisierende Fragestellung in den Fokus des Unterrichts genommen werden, kann diskutiert werden welche der beiden Vorstellungen dem Kulturkonzept letztendlich zugrunde liegt und warum. Dabei können die Schüler*Innen erkennen, dass auch das Konzept der Nationalkulturen von der menschlichen Handlungspraktik abhängig ist und durch sie reproduziert wird.

Hinzu kommt, dass althergebrachte Kulturen für viele Befragte durch Nationalräume mitbegründet oder an deren Existenz gebunden sind, obwohl die Stärkung von nationalstaatlichen Identitäten erst seit Mitte des 19. Jahrhunderts umgesetzt wird (Eagleton

2009: 22; Estel 2002: 23ff; Hansen 2009: 88f). Daran verdeutlicht sich erneut ein stark essentialistisch ausgeprägtes Verständnis von Kultur und Raum, das für das Alltagshandeln der Befragten von großer Relevanz ist. Essentialistische Räume stellen stabile Einheiten mit klaren Grenzen dar, die nicht nur für die Alltagsvorstellungen von großer Relevanz sind (vgl. Scheibelhofer 2011: 89), sondern auch in Fachwissenschaften, wie z.B. der Migrationsforschung, auf die grundlegende Ausrichtung der Methodologie und Methodik einwirken (ebd.: 10ff).

Kulturen stellen sich für die Befragten vor allem direkt sichtbar und materiell, bspw. in Form von Kleidung, Sprache, Verhaltensweisen und Umgangsformen, oder auch immateriell durch Werte und Normverständnis oder die Art und Weise der Erziehungspraxis dar. Die Unterscheidung zwischen sichtbaren und unsichtbaren Anteilen von Kultur kann auf das Eisbergmodell zurückgeführt werden, das vor allem im Bereich des interkulturellen Lernens eine wichtige Rolle spielt, da der größere und relevantere Teil von Kultur im Verborgenen also „unter Wasser“ bleibt (Treichel 2011^b: 230f). Anhand dieser deutlich sichtbaren Beobachtungsmöglichkeiten können die Schüler*Innen Zuordnungen von Eigen- und ‚Fremdkultur‘ vornehmen, was ihrer mühelosen, sozialen Orientierung im Alltag dient. Diesem Verständnis der Umwelt geht das Streben nach Ordnung voraus, das mit Hilfe der Bedeutungszuschreibung „bekannt/unbekannt“ erreicht wird (Lévi-Strauss 1981: 21ff).

Formen von Transkulturalität sind aufgrund des essentialistisch begründeten sowie statischen und nationalen Raumverständnisses von Kultur, in den Alltagsvorstellungen der Schüler*Innen nicht vorhanden.

Hintergründe, Voraussetzungen und Grundlagen auf welchen diese Vorstellungen der Schüler*Innen von Kultur(räumen) aufbauen, wurden teilweise bereits in Kapitel IV.7 erläutert und werden daher nur kurz zusammengefasst.

VI.1.1 Nationalraum als essenzieller Bestandteil der Alltagsvorstellungen von Kultur und Raum

Der Nationalraum ist das substanziellste Element der Schüler*Innenvorstellungen zu Kultur, durch welchen Identität erzeugt und aufrechterhalten wird, obwohl es sich dabei um ein historisch sehr junges Konzept handelt (Estel 2002: 23ff & 1991: 210f). Diese sozialräumliche Strukturierung der Umwelt, kann nach historisch-ethnologischem Verständnis auf die Daseinsform ethnischer Gruppen zurückgeführt werden, die sesshaft wurden. Aufgrund verzweigter Verwandtschaftsbeziehungen verfügten Kollektive bzw. ethnische Gruppen über

ein bestimmtes Siedlungsgebiet, innerhalb dessen sich einheitliche Merkmalsausprägungen ausbilden konnten, durch welche die Gemeinschaft mittels Gemeinschaftshandeln gestärkt wurde (vgl. Estel 2002: 30f). Somit gründen Kollektividentitäten bereits historisch auf abgegrenzten Räumen und sind für deren Erhalt und die Unterscheidung zu anderen Gruppen relevant (ebd.: 30ff).

Die prophezeiten Auswirkungen der Globalisierung, wie die allmähliche Auflösung nationalkultureller Kollektive durch Homogenisierungsprozesse, z.B. in Form der Amerikanisierung der Gesellschaft (Featherstone 1995: 6ff) oder die extreme Rückbesinnung auf das Lokalspezifische, die Individuen in eine „Krise der Identität“ (Hall 2012: 180ff) stürzen könnten, bspw. in Form fundamentalistischer Bewegungen, sind bei den Schüler*Innen nicht festzustellen. Die eingespielten und konventionellen Bezüge zu Nationalkulturen scheinen Sicherheit zu gewährleisten, indem sie durch die Rückbesinnung auf Traditionen und althergebrachte Kulturaspekte aufrechterhalten werden und an Stabilität hinzugewinnen, obwohl die Gesellschaft einem ständigen Wandel ausgesetzt ist (vgl. Hall 2012: 182f).

Auch Schüler*Innen mit Migrationshintergrund identifizieren sich in erster Linie mit Nationalkulturen. Dies legt nahe, dass sie eine kombinierte „Sowohl-als-auch-Identität“ besitzen, welche die unterschiedlichen nationalspezifischen Zugehörigkeiten addiert. Demnach herrscht bei diesen Befragten wahrscheinlich keine Identitätsreproduktion nach dem „Entweder-Oder-Prinzip“. Untersuchungen, die diese „Und-Identitäten“ bei Menschen mit Migrationshintergrund aufdecken, kommen zu dem Ergebnis, dass Identitätsbildung häufig bipolar verläuft. Das bedeutet, dass die „doppelte Bindung“ an Herkunfts- und Aufnahmegesellschaft eine relevante Rolle bei der Identitätsreproduktion spielen (vgl. Friedrichs & Riedel o.J.: 30). „Diese Art der Identifikation kann in Anlehnung an PRIES (1996) als transnationale Identität bezeichnet werden, da keine einseitige Bindung an ein nationalstaatliches Gebilde erfolgt.“ (Friedrichs & Riedel o.J.: 31).

Ähnliche Erklärungsansätze zur Identitätsbildung lassen sich bei KEUPP (2002) als sogenannte „Patchwork-Identität“ vorfinden, da „[...] die unterschiedlichen Lebenswelten [von Einzelpersonen] miteinander verknüpft werden.“ (ebd.: 181). Auch bei BECK & GRANDE (2004: 32) ist die „Sowohl-als-Auch-Identität“ wiederzufinden, da man „Europäer sein [kann], ohne aufzuhören Deutscher, Türke oder türkischer Deutscher oder postmarxistischer Pole [...] zu sein. Die alten Muster von innen und außen gelten nicht mehr“ (ebd.: 59). An dieser Stelle ist wichtig hervorzuheben, dass diese und auch weitere Ansätze darin übereinstimmen, dass

Individuen nicht mehr obligatorisch einer einzelnen Kollektividentität zuzuordnen sind, unabhängig davon ob ein Migrationshintergrund besteht (z.B. Grabau 2013; Pries 2010).

Die Neigung insbesondere männlicher Befragter, sich mit Nationalkulturen zu identifizieren, scheint auf einem traditionellen Rollen- und Geschlechterverständnis zu gründen, mit welchem die Befragten sozialisiert wurden. Da Geschlechterrollen und ihre Unterschiede hauptsächlich soziokulturell ausgeformt werden, ist ein Erklärungsansatz des Ergebnisses in unserem gesellschaftlich konstruierten Verständnis über Männlichkeit zu finden⁴³ (vgl. Connell 2015: 67ff & 77). CONNELL (2015) stellt fest, dass Männlichkeit weltweit vorwiegend als dominant und hegemonial reproduziert wird (vgl. ebd.: 333). Die deutlich ausgeprägte Identifikation männlicher Befragter mit einer Nationalkultur integriert sich in dieses Konzept, da die maskuline Identität mit der Zugehörigkeit zu einem starken, autonomen und souveränen Nationalstaat, widergespiegelt wird (vgl. Ottomeyer 2018: 12 – 25). Des Weiteren belegen auch jüngste Studien den stärker ausgeprägten Nationalpatriotismus beim männlichen Geschlecht (vgl. Wippermann 2016:127ff; Bertram & Spieß 2010: 19; s. Kapitel IV.4.1.2).

VI.2 Resistenz der Alltagsvorstellungen gegenüber der Intervention

Die Ergebnisse der Post-Erhebung (s. Kapitel V) zeigen, dass sich die Vorstellungen der Schüler*Innen zu Kultur und Raum durch die transkulturelle Unterrichtsintervention mit Hip-Hop nur geringfügig verändert haben und eine große Änderungsresistenz vorherrscht. Ein Grund, der dieses Resultat erklärt, liegt in der Beschaffenheit der Thematik selbst. HARENDT (2019) stellt in ihrer Untersuchung fest, dass eine geraume Anzahl historisch begründeter, geographischer Weltbilder wie bspw. die naturdeterministisch, biologistisch und länderkundlich ausgerichteten Leitbilder von HERDER, RITTER, RATZEL und HETTNER, in gegenwärtigen geographischen Weltbildern, wie bspw. dem von HUNTINGTON (1996) bezeichnetem „clash of civilizations“, vorzufinden sind und als deren Grundlage dienen (ebd. 59ff & 251ff). Gleichzeitig werden diese geographischen Weltbilder in medialen Diskursen verbreitet und reproduziert, wie bspw. in Reiseberichten, Reisereportagen und Sachbüchern sogenannter „Weltenkenner“, die durch persönliche Langzeitaufenthalte als Spezialisten eines bestimmten Ortes gelten⁴⁴ (ebd.: 105f). Neben anderen, nehmen diese „Weltenkenner“ „entscheidenden Einfluss auf die alltägliche Weltbildformierung“ (Werlen zit. in Harendt 2019:

⁴³ „Das heute dominante Leitbild sieht Männer weiter als verantwortungsbewusste Haupternährer ihrer Familie [...]“ (Wippermann 2014: 9). Dieses traditionsreiche Rollenbild existiert auch im Verständnis jüngerer Generationen, sodass sich der „Kernbestand des klassischen Mannseins“ fortsetzt (ebd.: 42).

⁴⁴ Als bekanntes Beispiel kann Jürgen TODENHÖFERS 2003 erschienenes „Wer weint schon um Abdul und Tanaya? Die Irrtümer des Kreuzzugs gegen den Terror“ angegeben werden.

107) der Empfänger. Wie auch die hier vorliegenden Ergebnisse zeigen, unterliegen sowohl Schüler*Innen wie vermutlich auch Geographielehrer*Innen diesem allgemeingültigen Leitbild von Kultur und Raum, welches ihre Umwelt ordnet und praktikabel handhabbar macht (ebd.: 55). Vermutlich findet das Konzept von Transkulturalität in diesen gesellschaftlich tief verankerten Weltbildern keinen Anknüpfungspunkt, sodass das Beispiel von Hip-Hop als isolierte Ausnahme zwar existiert und auch akzeptiert wird, jedoch keine eindeutige Verbindung mit den bestehenden Kulturvorstellungen aufweist. Da bei den Befragten auch nach der Unterrichtsintervention ein deutlich ausgeprägtes Konzept von nationalen Einzelkulturen besteht, existieren glokale Kulturphänomene für sie parallel dazu und formen als zusätzliche Kulturformen, eine multikulturelle Gesellschaft mit aus. Dadurch können die Schüler*Innen an dem etablierten Konzept nationalspezifischer Einzelkulturen als Kernbestand ihrer Vorstellungen festhalten. Diese werden durch glokale Kulturaspekte einfach ergänzt. Die hervorgerufenen Interaktionen zwischen Einzelkulturen die laut der Schüler*Innen durch glokale Kulturphänomene verstärkt werden, finden positive Resonanz. Sie werden als gewinnbringender und gemeinschaftsfördernder Aspekt in die vorhandenen Vorstellungen integriert.

Ein weiterer Erklärungsansatz für die geringfügigen Veränderungen der Schüler*Innenvorstellungen, ist in gruppenpsychologischen Forschungsansätzen zu finden. Grundlegend kann davon ausgegangen werden, dass allein die willkürliche Aufteilung von Menschen in Gruppen ausreicht, um durch die damit produzierten Differenzen, eine bessere Beurteilung von Mitgliedern der Eigengruppe hervorzurufen (z.B. Tajfel 1970 & 1981). Insofern dienen Kategorisierung und Zugehörigkeit sowie deren Inwertsetzung gegenüber anderen Kollektiven, einer sozialen Identität, die auf den Erhalt und die Verbesserung des Selbstwertgefühls abzielt. Erst durch den Vergleich „us“ vs. „them“, können soziale Identitäten⁴⁵ hervorgerufen werden (Schlickum 2010: 43ff). Durch transkulturelle Phänomene sind Vergleiche und damit auch soziale Identitäten jedoch nur schwer umsetzbar, da die Zuordnung von Menschen, in diesem Fall nach nationalen oder gebietsübergreifenden Kulturen, aufgrund der dann „überflüssigen“ Grenzziehungsprozesse, nicht mehr eindeutig gelingt. Würden die befragten Schüler*Innen ihre stark ausgeprägte Kollektividentität durch den nationalen Kulturraum aufgeben, könnten sie vermutlich keine ebenso stabile und verlässliche soziale Alternatividentität aufrechterhalten. Insofern schützen die Schüler*Innen

⁴⁵ Die sogenannte Theorie der sozialen Identität nach TAJFEL und TURNER geht davon aus, dass Individuen nach dem Erhalt und der Verbesserung ihres Selbstwertgefühls streben und von daher stets ein positives Selbstkonzept verfolgen (Schlickum 2010: 42).

vermutlich das für sie Schützenswerte: Soziale Zugehörigkeiten und Identitäten bleiben in ihrem Verständnis als traditionell geprägte Kulturraumvorstellungen bestehen und transkulturelle, globale Phänomene bilden ein davon isoliertes Feld, das parallel existiert und akzeptiert wird. Dementsprechend fallen transkulturelle Phänomene, ebenso wie ‚Fremdkulturen‘, für die Schüler*Innen vermutlich (weiterhin) unter die Kategorie des ‚Anderen‘.

Allerdings darf die daraus resultierende Annahme eines „universellen Ethnozentrismus“ nicht überstrapaziert werden, denn die „Wertschätzung der Eigengruppe“ ruft nicht automatisch eine negative Beurteilung der Fremdgruppe hervor (Rommelspacher 1997: 162). Nach der Theorie der sozialen Identität (Tajfel in Schlickum 2010: 42), ist das darin enthaltene Ziel, das Selbstwertgefühl stetig positiv zu verbessern, auch abhängig von den Bedürfnissen einzelner Beteiligter (vgl. Rommelspacher 1997: 164), die diesen Prozess unterschiedlich stark forcieren und vorantreiben können. Wie ausgeprägt die Mitgliedschaft einer Person zu einer Gruppe ist, hängt letztlich von der Einzelperson selbst ab. Hervorzuheben gilt, dass „Die Verfügbarkeit einer [identitätsbildenden] Kategorie [...] von den Erfahrungen einer Person und den daraus resultierenden Erwartungen an eine bestimmte Situation ab[hängt] [...]“ (Schlickum 2010: 48). Wenn Situationen und Lebensrealität nicht mehr mit den Kriterien der Kategorie zur Identitätsherstellung zusammenpassen, kann die Kategorie auch nicht mehr zur Reproduktion sozialer Identität dienen (ebd.: 49). Laut der vorliegenden Ergebnisse identifizieren sich die Befragten nicht mit transkulturellen Phänomenen. Das bedeutet, dass Transkulturalität als Kategorie zur Herstellung von Identität für die Schüler*Innen keine Relevanz besitzt. Das Bedürfnis der Befragten sich mit transkulturellen Phänomenen zu identifizieren, indem durch die Intervention auf persönliche (Alltags)Erfahrungen mit transkulturellen Phänomenen aufmerksam gemacht wurde, konnte sich nicht etablieren. Dementsprechend stehen den Befragten insbesondere identitätsbildende Kategorien zu Verfügung, die nationalspezifisch geprägt sind. Möglicherweise können nur durch das kontinuierliche und langwierige Aufmerksam machen auf unseren transkulturell ausgerichteten Lebensalltag, Nationalkulturen als alltägliche Kategorien sozialer Identität reduziert werden. Max WEBER bezeichnet Identität als „gegläubte Gemeinsamkeiten“ (ebd. zit. in Hansen 2009: 41). Für die Mitglieder eines Kollektivs ist wichtig, sich als solidarische Einheit zu empfinden, wodurch ein Zusammengehörigkeitsgefühl hervorgerufen wird (ebd.). Dies kann auch durch „gegläubte Gemeinsamkeiten“ erreicht werden, wie bspw. TAJFEL (1981) eindrucksvoll beweisen

konnte⁴⁶. Die soziale Identität mit dem Kollektiv wird aufrechterhalten und gestärkt, indem sich die Gruppe durch positive Selbsteinschätzung von weiteren Gruppen abhebt. Auf dieser Grundlage könnten nationalkulturelle Identitäten „als reine Wahrnehmungsphänomene“ verstanden werden (Hansen 2009: 43). Wenn „geglaubte Gemeinsamkeiten“ nach TAJFEL ausreichen, um eine positive Selbsteinschätzung einer Gruppe hervorzurufen, dann sollte auch das Aufzeigen transkultureller Phänomene und die darin enthaltenen transnationalen und translokalen Gemeinsamkeiten, zu einer sozialen Identität beitragen können, die jenseits nationalräumlich fixierter Kultureinheiten existieren. Unser Lebensalltag besteht aus vielen transkulturellen und globalen Phänomenen, zu denen wir permanent Kontakt haben und die durch unser aller Handeln reproduziert werden (vgl. Welsch 1995: 39 – 54). Schüler*Innen sollten ihr eigenes transkulturelles Alltagshandeln verstehen, um die Diskrepanz zwischen ihrem Verhalten und ihren identitätsstiftenden Kulturkonzeptionen zu überwinden. Dafür müssen sie die „geglaubte Gemeinsamkeit“, die zu sozialer Identität führt, jedoch nicht aufgeben, sondern den traditionellen Kulturbegriff aus seinen nationalen und gebietsübergreifenden Grenzen herauslösen. Stattdessen sollte den Schüler*Innen ermöglicht werden, ein Bewusstsein über ihre Identifikation mit globalen Kulturkollektiven (wie bspw. dem Hip-Hop) zu schaffen, die aufgrund von Durchmischung und Verflechtungen gebietsunabhängig sind und Gemeinsamkeiten und Interaktionen zwischen Menschen (statt Kulturen) in den Vordergrund gerückt werden⁴⁷ (vgl. ebd.). Diese Gemeinsamkeiten könnten die „geglaubte Gemeinsamkeiten“ nationalspezifischer Einzelkulturen ersetzen.

Die Ergebnisse haben gezeigt, dass dies durch die durchgeführte Intervention nicht möglich war. Für eine nachhaltige Modifikation des Kultur(raum)verständnisses und der Identifikation mit transkulturellen Phänomenen, scheint es notwendig zu sein, zunächst ausgiebig über deren Existenz zu informieren, da einige der Schüler*Innen explizit äußerten, davon noch nie gehört zu haben. Es gilt also, das kognitive Wissen über das alternative Kulturkonzept zu kommunizieren. Darauf folgend könnte durch die häufige und eingehende Beschäftigung mit der Thematik eine größere Vertrautheit erreicht werden, wodurch darauf aufbauende Verstehens- und Identifikationsprozesse der Schüler*Innen eine bessere Voraussetzung haben

⁴⁶ Henry TAJFEL konnte in einem Experiment beweisen, dass die Konstitution und Aufrechterhaltung von Identität nicht „in der Wirklichkeit der Kollektive gründen muss“, sondern „als reine Wahrnehmungsphänomene“ existieren können (Hansen 2009: 43). Der Auslöser für Parteilichkeit, Solidarität und letztendlich auch für Identität beruhte auf der minimalen Gemeinsamkeit, des Betrachtens zwei unterschiedlicher Gemälde (vgl. ebd. 42f).

⁴⁷ In Anlehnung an SIMMEL schlägt LUUTZ (2007: 37ff) unter anderem die räumlichen Metaphern „Band (Verbindung)“ und „Gewebe, Netz“ vor, um „Formen sozialer Einheitsbildung“ räumlich zu erfassen und zu untersuchen.

und sich womöglich besser entwickeln können. Konkrete unterrichtspraktische Vorschläge werden im Ausblick thematisiert.

Wissenschaftliche Erkenntnisse aus der Lernpsychologie beantworten die Frage, warum Schüler*Innen an (vor allem in den Naturwissenschaften fehlerhaften) Präkonzepten festhalten, obwohl sie einen Unterricht erfahren haben, der auf eine konzeptuelle Modifizierung abzielte (vgl. Seel 2003: 253ff). Wissensstrukturen gelten insbesondere dann als veränderungsresistent, wenn sie „konkret, kohärent und stark verankert“, also aufgrund wiederkehrender Situationen und Anwendungen, tief verwurzelt sind (ebd.: 254f). Um diese eingepprägten Konzepte zu verändern, bedarf es enormer Anstrengung, sodass nur ein großer Konflikt bzw. eine große Unzufriedenheit mit der vorhandenen Wissensstruktur den Anlass einer kognitiven Umstrukturierung bewirken kann. Gleichzeitig müssen neue Konzepte sinnvoll, plausibel, glaubhaft und gewinnbringend für die Lernenden sein, um die Anstrengungen der Auseinandersetzung mit dem konzeptverändernden Inhalt in Kauf zu nehmen. Dafür muss gewährleistet sein, dass die neuen Konzepte verstanden werden (vgl. ebd.: 254). Sollen neue Wissenskonzepte von Seiten der Lernenden als glaubhaft beurteilt werden, müssen sie „zu [bereits] existierenden Vorstellungen „passen“ [...]. Anderenfalls wird sie rasch so „verzerrt“, daß sie wieder mit dem Vorwissen verträglich wird.“ (Seel 2003: 254). Durch diese Erkenntnisse lassen sich die Ergebnisse der Post-Erhebung ebenfalls erklären. Die Wissenskonzepte zu Kultur und Raum scheinen aufgrund des alltäglichen Anwendens und Abrufens sehr stark ausgeprägt zu sein und sind als geographische Weltbilder manifestiert (vgl. Harendt 2019: 53ff, 67ff, 106ff). Sie führen eine große Plausibilität, Glaubhaftigkeit und Kohärenz mit sich, da sie weltweit und gesellschaftsübergreifend immer wieder in Anspruch genommen werden. Insofern scheint der im Rahmen der Intervention hervorgerufene Widerspruch (glokale, transnationale Kulturphänomene gegenüber nationalspezifischen Einzelkulturen, s. Kapitel III.4.4.2) keinen ausreichend großen Konflikt bzw. Unzufriedenheit bei den Schüler*Innen hervorgerufen zu haben. Die vermittelten Informationen zu globalen Phänomenen wurden von den Befragten an ihr bestehendes Wissenskonzept angepasst, indem globale Phänomene als eine weitere Kulturform neben den bislang bekannten existiert (s. Kapitel V.3). Der „Grad der Verbundenheit“ mit der eigenen Überzeugung des Präkonzepts der Schüler*Innen, scheint so stark ausgeprägt zu sein, dass eine Konzeptveränderung nicht stattfinden konnte (vgl. Dole & Sinatra in Seel 2003: 255). Daran anschließend stellt sich die Frage, ob eine Modifikation des Präkonzepts grundsätzlich möglich ist.

Dazu scheinen Erkenntnisse aus der Einstellungsforschung nützlich zu sein (z.B. Bohner & Dickel 2011). Einstellungen bestehen laut Definition aus der sozial erlernten Bewertung von Einstellungsobjekten, wie z.B. Personen, Sachverhalte, Ereignisse, Objekten und Ideen (vgl. Olufemi 2012: 61; Werth et al. 2020: 243). Insofern handelt es sich bei Einstellungen um die Meinung über etwas. Je häufiger sie in konkreten, widerkehrenden Situationen rekonstruiert werden, desto besser können Einstellungen abgerufen werden. Das sich wiederholende Abrufen führt dazu, dass Einstellungen sehr resistent und kaum angreifbar sind (vgl. Bohner & Dickel 2011: 394). Dennoch können sie verändert werden (vgl. Olufemi 2012: 61). Die Schüler*Innen bewerten ihre national geprägte Kulturvorstellung überwiegend positiv. Nur wenige bemängeln Schwierigkeiten oder Probleme wie Ethnozentrismen oder Kulturalisierungen. Dies gründet auf der „kognitiv basierte[n] Einstellung“, die durch „Überzeugung hinsichtlich der Eigenschaften des Einstellungsobjekts“ hervorgerufen wird (Werth et al. 2020: 244). Zudem werden Einstellungen von Bedürfnissen beeinflusst (ebd.: 246), die hier in der Notwendigkeit liegen, die kollektive, nationale Identität aufrechtzuerhalten und sich im Lebensalltag sozial orientieren zu können. Einstellungsänderungsprozesse beinhalten sowohl das Abrufen vorhandener Bewertungen, sowie das Beachten neuer Bewertungsaspekte. Dadurch besteht die Möglichkeit, dass alte Einstellungen, neben der Entwicklung neuer Einstellungen, erhalten bleiben. Dies kann zu multiplen Einstellungen gegenüber eines einzelnen Einstellungsobjekts führen. Welche der Einstellungen abgerufen wird, steht in Abhängigkeit zur Kontextsituation (vgl. Bohner & Dickel 2011: 397).

Da bei den Schüler*Innen kein wesentlicher Konzeptwechsel vorliegt, scheinen sie ihr vertrautes Kultur(raum)konzept nicht grundlegend anders zu bewerten als vor der Intervention, sodass demgegenüber vermutlich keine Einstellungsänderung stattgefunden hat. Die Schüler*Innen haben das alternative Konzept jedoch als gewinnbringend und gesellschaftlich relevant beurteilt und damit ihre positive Einstellung dazu verdeutlicht. Insofern existieren zu beiden Kulturkonzepten eine positive Einstellung, da für die Schüler*Innen wahrscheinlich beide Konzepte in unterschiedlichen Kontexten (bspw. der sozialen Identitätsgewinnung durch Nationalkulturen und dem in Kontakt treten mit ‚Fremdkulturen‘) als relevant und wichtig gelten. Der bereits vorhandenen positiven Einstellung zu transkulturellen Kulturkonzepten, sollte mehr Raum gegeben werden, sodass damit verbundene Auswirkungen und Möglichkeiten, drohenden Gefahren (wie bspw. dem akuten und aktuellen Rassismus und der

Polizeigewalt gegen Afroamerikaner⁴⁸) entgegenzuwirken, für die Schüler*Innen verständlich und deutlich hervorgehoben werden.

⁴⁸ Die Protestbewegung „Black Lives Matter“ gewann durch den gewaltsamen Tod an George Floyd weltweit an Bedeutung und richtet sich unter anderem gegen Rassismus und Polizeigewalt an Afroamerikanern. Abrufbar unter: <https://blacklivesmatter.com/> (23.06.2020).

VII. FAZIT UND AUSBLICK

Die zentralen Forschungsergebnisse konnten aufzeigen, dass sich die Vorstellungen der Schüler*Innen zu Kultur und Raum kaum verändert haben und stark resistent sind. Die angestrebte Modifikation der Präkonzepte durch die vorgenommene Intervention, konnte keine nennenswerte Veränderung hervorrufen. Dies ist zum einen vermutlich auf Verständnisschwierigkeiten zurückzuführen, die es den Proband*Innen verwehrte, die Thematik in all ihren Facetten zu erfassen und zur Gänze in ihre vorhandenen Vorstellungen miteinzubeziehen. Daraus kann geschlossen werden, dass die Vermittlung des Themas für Lehrende als auch für Lernende eine große Herausforderung darstellt. Als Konsequenz müsste mehr Zeit eingeplant werden, sodass ein eingehender Wissenstransfer stattfinden kann, um die tiefgreifend etablierten Kultur(raum)vorstellungen der Schüler*Innen zu irritieren und ihnen die Chance einzuräumen, die Thematik transkultureller Phänomene komplett erfassen zu können (s. Kapitel VII.1). Des Weiteren müssten weitere Unterrichtsbeispiele entworfen werden, die den Prozess von Kulturentstehung, die damit verbundenen transnationalen und translokalen Raumbezüge sowie der individuelle und wichtige Eigenanteil von Personen an der Reproduktion von Kulturphänomenen, klar und deutlich hervorheben. Durch eine Vielzahl an konkreten Beispielen, die die eigene transkulturelle Lebenswirklichkeit beeinflussen, könnte den Schüler*Innen aufgezeigt werden, dass Hip-Hop kein Ausnahmebeispiel darstellt. Dazu zählen unter anderem Speisen, Mode, Sportarten, Medienkonsum oder die durch Migrationen, technischen und wissenschaftlichen Austausch, transkulturell geprägte Stadt. Anhand solcher Alltagsbeispiele sollte veranschaulicht werden, dass das transkulturelle Konzept der Kulturentstehung und Verbreitung, die Schüler*Innen als Akteure und Produkte von Kultur vielfältig miteinschließt.

Mögliche unterrichtspraktische Beispiele können thematisch in

- transkulturelle Lebenswirklichkeiten der Schüler*Innen und
- transkulturellen, öffentlichen Raum

unterteilt werden, die sich der von WELSCH aufgegriffenen Makro- bzw. Mikroebene der Transkulturalität entlehnen. Dabei bezieht sich die Mikroebene auf die Transkulturalität des Individuums als „kultureller Mischling“, während die Makroebene die Durchmischung und Vernetzung von Kulturen durch Migrationen und Globalisierungstendenzen bezeichnet, die hybride und neue (Trans)Kulturen hervorbringt (Welsch: 1999: 197f; s. Kapitel II.5.3). Zu beachten gilt, dass die Grenzen zwischen Mikro- und Makroebene fließend verlaufen und sich

gegenseitig beeinflussen, sodass keine strikte Zuordnung der Unterrichtspraktischen Beispiele erfolgen kann.

Um die transkulturelle Lebenswirklichkeit der Schüler*Innen und ihr Dasein als „kulturelle Mischlinge“ zu thematisieren, wäre das Themenbeispiel des Fußballs denkbar. Dieser ist in vielen Teilen der Welt als Volkssport etabliert, erfreut sich demnach großer Beliebtheit und wird zudem lokalspezifisch ausgeübt. So könnte dessen Entwicklung, Ausbreitung und lokale Ausdifferenzierung in den Fokus genommen werden. Eine weitere Herausforderung des Themenbeispiels stellen internationale Wettbewerbe dar, in denen sich die teilnehmenden Mannschaften als Vertreter geopolitischer Nationen repräsentieren und sich dadurch wiederum voneinander differenzieren sowie als homogene Einheit verstehen. Dann kann z.B. die Frage im Vordergrund stehen, welche Migrationshintergründe in einer vermeintlich homogenen Nationalmannschaft vorhanden sind und inwiefern diese in der globalen Fußballwelt, deren Spiele stets lokal ausgetragen werden, eine Rolle spielt (vgl. Klein 2008). Die Schüler*Innen könnten anhand eines eigenen Rechercheprojekts die Herkunft und den spielerischen Werdegang von Profifußballern der deutschen Nationalmannschaft aufdecken und in einer Weltkarte verorten. Wahrscheinlich kommen sie zu dem Ergebnis, dass die „deutsche“ Nationalmannschaft international aufgestellt ist und viele der „deutschen“ Spieler bei einem Verein im Ausland unter Vertrag stehen⁴⁹. Daran anknüpfend kann die Frage nach der Identifikation mit der „eigenen“ Nationalmannschaft gestellt werden, mit der man sich während Turnieren so verbunden fühlt und wer diese vermeintlich homogene Nationalmannschaft tatsächlich ist. Zudem können unterschiedliche Perspektiven auf die Reproduktion von Raum durch Fußball vorgenommen sowie seine Existenz als globales Kulturphänomen beleuchtet werden. Auch in diesem Fall bestünde eine Möglichkeit zunächst mit veranschaulichenden Weltkarten zu arbeiten und Austragungsorte von Spielen und Liegen festzustellen. Die darin angelegten Reproduktionen konkreter Räume und Orte, denen ein Verein oder eine Liga zugeordnet wird, sind jedoch nicht geschlossen sondern durchlässig, da sich Profis in ständigem Wechsel zwischen den Vereinen befinden. Damit ist der Fußball gleichermaßen in relationale Räume, also Räume, die sich durch menschliche Aktivität manifestieren (vgl. Hardt 2003: 21), zu verorten. Fußball wird, unabhängig von (national)kulturellen Zugehörigkeiten der Spieler,

⁴⁹ Eine ähnliche Aufgabenstellung sehen auch die Autor*Innen des Projekts „zwischentöne. Materialien und Vielfalt im Klassenzimmer“, geleitet durch das Georg-Eckert-Institut für internationale Schulbuchforschung, vor. Im Rahmen des Ethik- oder Religionsunterrichts sind die Unterrichtsmaterialien zur Toleranz- und Solidaritätserziehung vorgesehen und hier abrufbar:
<https://www.zwischentoene.info/themen/unterrichtseinheit/ablaufplan/ue/vielfalt-im-fussball.html#content>
(24.06.2020).

Fans, Manager oder Trainer, als transkulturelles Produkt in einem globalen Netzwerk, immer wieder reproduziert (vgl. Wilhelm 2018: 14f). Diese prozesshaften und transnationalen Verflechtungen könnten die Schüler*Innen auch durch die Analyse von Videomaterial des DFB oder der FIFA sowie Übertragungen bevorstehender oder auch vergangener Weltmeisterschaften untersuchen und aufdecken. Zudem kann Schüler*Innen durch ihre aktive und passive Teilnahme als Spieler*Innen, Zuschauer*Innen oder Fans bewusstwerden, dass auch sie Kulturproduzenten des globalen Phänomens sind. Einführende Fragestellungen könnten sich darauf beziehen und aufklären, wer schon einmal an einem *public viewing* teilgenommen oder dieses gar ausgerichtet hat, oder wo auf der Welt Fans eines bestimmten Vereins vertreten sind.

Eine weitere Möglichkeit Schüler*Innen für das Konzept der Transkulturalität zu sensibilisieren bzw. sich selbst als „kulturellen Mischling“⁵⁰ zu verstehen und als gegeben wahrgenommene Kulturaspekte zu hinterfragen, besteht darin, „die Fremdheit in uns selbst aufzuspüren“ (Kristeva zit. in Takeda 2010: 1). Mit anderen Worten sollen die Schüler*Innen dazu befähigt werden, ihre ‚Eigenkultur‘ als heterogen und vielfältig zu entdecken, indem sie erkennen, dass Teile davon ‚fremdkulturelle‘ Wurzeln besitzen. Auch SCHRÖDER schlägt vor, „die Kategorie des ‚Eigenen‘ ins Zentrum der Betrachtung [zu rücken]“ (ebd. 2016: 19) um den Homogenitätsanspruch der ‚Eigenkultur‘ mit Hilfe einer historisch bedingten Heterogenität der Gesellschaft aufzulösen (ebd.: 20). Konkret könnten als eigenkulturell aufgefassten Aspekte, rückblickend oder historisch beleuchtet werden, um deren häufig vorhandenen, fremdkulturellen Ursprung aufzudecken. Bspw. könnten Schüler*Innen aus dem Kölner Raum die Entstehungsgeschichte des Kölner Doms oder auch des ‚echten‘ Kölnisch Wassers 4711 aufdecken. Dabei kann festgestellt werden, dass die ‚typischen kölschen‘ Kulturaspekte erst durch Migrationsbewegungen im lokalspezifischen Raum der Stadt Köln etablieren konnten (z.B. Orywal 2007). Hierfür könnte eine Exkursion durchgeführt werden, bei welcher die Schüler*Innen die Entstehungsgeschichte des Kölner Doms als Wahrzeichen der Stadt und

⁵⁰ Der Kurzfilm „Wo kommst du ‚wirklich‘ her?“ behandelt die Migrationsgeschichte von Menschen in New York und Berlin, klärt über ihr Verständnis von nationaler Identität und Herkunft auf und eignet sich als Diskussionsgrundlage für die generelle Frage, was Identität ist, inwiefern Nationalität eine Rolle spielt und welche Alternativen es gibt: <https://reimaginebelonging.de/geschichten/wurzeln-als-identitatskategorie> (25.06.2020). Eine Alternative dazu bietet der Dokumentarfilm „From Here“ bei dem es um die Schwierigkeiten von Zugehörigkeit und Anerkennung in unserer globalisierten Welt geht: <https://www.fromherefilm.com/> (25.06.2020).

seine vielfältigen ‚fremdkulturell‘ bedingten Hintergründe in Erfahrung bringen⁵¹. Durch das Beispiel des Doms als „echt Kölsches“ Wahrzeichen, kann sowohl die Auseinandersetzung mit Transkulturalität auf Mikro- wie auch auf Makroebene bedient werden. Bauwerke mit einem ähnlichen Stellenwert wie dem des Kölner Doms, lassen sich in vielen deutschen Städten finden. Eine Möglichkeit, die vermeintlich deutsche Baukunst zu hinterfragen, bietet ein Werbeplakat des Autoherstellers Hyundai, das viele bekannte Bauwerke abbildet und als diese als „ausnahmslos deutsch“ bezeichnet. Unter dem Titel „Architektur transkulturell“ veranschaulicht Götz KOLLE als Autor der Internetseite „kulturshaker“ eindrucksvoll, welchen europäischen Bauwerken die „deutschen“ Monumente entlehnt sind⁵².

Ein mögliches Unterrichtsthema, das sowohl der transkulturellen Lebenswirklichkeiten der Schüler*Innen als auch dem transkulturellen, öffentlichen Raum zugeordnet werden kann, ist die „Globalisierung des Speiseangebots“ (Nothnagel 2019: 321). Internationale Speisen wie Pizza und Pasta aber auch neuste Food- und Lifestyletrends wie bspw. (der sogenannte DIY - *do it yourself*) Milchersatz aus Getreide und Nüssen, regionale Produkte oder *zero waste* für eine ökologisch verträgliche, vegane Ernährungsweise, lassen sich in vielen Gesellschaften wiederfinden. Die Vertreter*Innen bilden eine globale Gemeinschaft, die als Subkultur einen gemeinsamen, soziokulturellen Trend verfolgen⁵³. Häufig sind die Schüler*Innen selbst Konsumenten, Produzenten und Mitglieder transnationaler und global ausgerichteter Esskulturen, sich dessen wahrscheinlich aber kaum bewusst. Dementsprechend könnten die Schüler*Innen untersuchen, ob ihre eigenen Ernährungs- und Lebensgewohnheiten eine transkulturelle Alltagspraxis darstellen und sie mit denen ihrer Mitschüler*Innen oder auch Schüler*Innen von Partnerschulen im Ausland vergleichen. Dazu könnten die Schüler*Innen dokumentieren was sie (und ihre Familie) konsumieren, woher die Speisen, Gerichte und Getränke stammen und ob deren eindeutige „Herkunft“ bestimmt werden kann. Eine Spurensuche in der Stadt oder auch dem nächsten Supermarkt, kann die Frage nach der

⁵¹ Alternativ dazu bietet die Redaktion von „schule digital“ des Westdeutschen Rundfunks mittels einer Virtual-Reality-App eine digitale und kostenfreie Exkursion durch den Kölner Dom an: <https://www1.wdr.de/schule/digital/unterrichtsmaterial/dreizehzig-koelner-dom-100.html> (24.06.2020).

⁵² Plakat und vergleichende Photographien der Bauwerke sind abrufbar unter: <https://kulturshaker.de/deutschland-transkulturell/> (25.06.2020).

⁵³ Einen guten Überblick über neuste Food- und Lifestyletrends, die thematisch im Unterricht mitaufgegriffen werden können, bietet die „Food-Trend-Map 2020“ des Zukunftsinstituts für Trend- und Zukunftsforschung: <https://www.zukunftsinstitut.de/artikel/food/7-megatrends-die-unser-essen-praegen/> (24.06.2020).

alltäglichen Verfügbarkeit globalisierter Speisen beantworten und den (eigenen) transkulturellen Lebensmittelkonsum aufzeigen⁵⁴.

Generell kann Transkulturalität durch die gesamte Kulturproduktion sowie den kulturellen Wandel unserer Gesellschaft anhand konkreter Alltagsphänomene sichtbar gemacht werden. Sowohl Valentinstag, Halloween oder auch die mittlerweile etablierten Junggesell*Innenabschiede und *baby-shower* (Party für das Ungeborene), haben den Weg aus Amerika, Irland oder Großbritannien nach Deutschland und in viele weitere Länder gefunden. Ein Trend, vor allem unter Jugendlichen und jungen Erwachsenen, stellt das traditionsreiche Holi-Fest aus Indien und Nepal dar, bei dem bunte Farbbeutel geworfen werden (z.B. Kämper et al. 2009: 157 – 162). Diese Feste und Brauchtümer könnten von Schüler*Innen in einem Lexikon der transkulturellen Phänomene gesammelt werden. Dazu begeben sich die Schüler*Innen zunächst selbst auf die Suche nach weiteren transkulturellen Phänomenen, die sie für den Lexikoneintrag eingehender untersuchen und schließlich in Textform bringen.

Dass öffentlicher Raum vor allem in Städten transkulturell geprägt ist, verdeutlicht auch die Kunstform des Graffitis, die einen Teilbereich der Hip-Hop-Kultur darstellt. Graffiti ist eine unkonventionelle, künstlerische Form der Markierung und damit auch der (Wieder)Beanspruchung von Raum, insbesondere in städtischen Gebieten und ist global ausgebreitet. Durch das Sprayen werden Aushandlungsprozesse in Gang gesetzt, bei denen geographisch betrachtet die Frage im Mittelpunkt steht, welche Akteure welchen lokalspezifischen (städtischen) Raum in Anspruch nehmen können oder dürfen. Dementsprechend werden anhand von Graffitis lokale Grenzkonflikte ausgetragen (Madsen 2015: 95ff). Daneben wollen die Sprayer auch als Künstler anerkannt werden sowie Anerkennung und Respekt in ihrer Szene finden. Durch die Werke wird häufig Kritik an sozialgesellschaftlichen oder politischen Missständen ausgedrückt oder es werden Positionskämpfe innerhalb der ortsansässigen Szene ausgetragen (vgl. Zentner 1999: 92f). Schüler*Innen könnten die Orte und Räume an denen Graffitis vorzufinden sind, kategorisieren und in einen trans- bzw. internationalen Vergleich setzen. Dabei könnten die folgenden Fragen Orientierung geben. Wo werden Graffitis in erster Linie gesprayed? Welche Probleme und Schwierigkeiten entstehen dabei? Wie bewerten die Schüler*Innen/ Anwohner*Innen/ die Stadt bzw. das Ordnungsamt, die Polizei oder andere Akteure den Aktionismus? Haben Angehörige der Szene weltweit dieselben Schwierigkeiten aufgrund von Gesetzesverstößen durch das

⁵⁴ Aufmerksam auf unsere transkulturell geprägte Lebenswelt machen bspw. die Inhaber von Eisdieleen, die zwar Eis nach italienischem Originalrezept herstellen, jedoch keine italienische Nationalität besitzen.

Sprachen? Welche lokalspezifischen Entwicklungen resultieren aus den Situationen von Ort, die die globale Subkultur weiter ausdifferenzieren?⁵⁵ Anhand der Fragestellungen ist es möglich, die globale Ausbreitung der Kunstform zu verstehen.

Anknüpfungsmöglichkeiten für weitere Forschungsarbeiten können demnach darin bestehen, im Rahmen von längerfristig angelegten Unterrichtsinterventionen dem Konzept der Transkulturalität mehr Aufmerksamkeit zu schenken. So könnte das Thema auch fächerübergreifend anhand unterschiedlicher Beispiele unterrichtet werden, was in den unterrichtspraktischen Vorschlägen bereits teilweise aufgezeigt wurde (bspw. die Geschichte von Monumenten und Bauwerken oder Textarbeit zu Rap-Songs über die Etymologie der genutzten Begriffe in verschiedenen Sprachen). Dadurch kann auf die vorhandenen Verständnisschwierigkeiten der Schüler*Innen zeitgleich aus unterschiedlichen fachlichen Richtungen eingegangen werden. Durch das Erproben transkulturell ausgerichteten Unterrichts in mehreren Fächern über längere Zeit hinweg und dem Ausräumen zeitlich bedingter Verständnisschwierigkeiten, können die theoretisch vorhandenen Potenziale transkulturellen Lernens hinsichtlich ihrer modifizierenden Wirkungen auf Präkonzepte, effektiver getestet werden.

Immer wieder zeigen aktuelle Ereignisse, dass (struktureller) Rassismus ein tief verwurzelt und weit verzweigtes Problem ist. Durch das Erstarken der Anti-Rassismus-Bewegung „Black Lives Matter“ und der großen Anteilnahme von Menschen unterschiedlichster sozialgesellschaftlicher Schichten in den USA, wie auch in vielen westeuropäischen Ländern, wird der Aufruf zur dringenden Notwendigkeit widerspiegelt, die Gesellschaft nachhaltig anti-diskriminierend und anti-rassistisch zu verändern. Damit wird die enorme Relevanz transkulturellen Lernens deutlich, die im schulischen, aber auch außerschulischen Bildungsbereich einen wichtigen Beitrag leisten kann, Rassismen und Diskriminierung durch ein alternatives Konzept von Kultur und Raum entgegenzuwirken oder bereits im Vorfeld zu verhindern.

⁵⁵ Einen guten inhaltlichen Überblick über das konfliktreiche Kulturphänomen bietet z.B. der Sammelband von SACKMANN (2006).

LITERATUR

- Abulafia, David (2008): The discovery of mankind. Atlantic encounters in the age of Columbus. Yale University Press: London and New Haven.
- Adick, Christel (2010): Inter-, multi-, transkulturell: über die Mühen der Begriffsarbeit in kulturübergreifenden Forschungsprozessen. In: Hirsch, Alfred & Kurt, Ronald (Hrsg.): Interkultur – Jugendkultur. VS: Wiesbaden. S. 105 – 133.
- Androutsopoulos, Jannis (2003): HipHop: Globale Kultur – lokale Praktiken. transcript: Bielefeld.
- Auernheimer, Georg (2005): Einführung in die interkulturelle Pädagogik. 4. Auflage. WBG: Darmstadt.
- Bachleitner, Reinhard et al. (2014): Universalismus und Kulturalismus als methodologische Rahmenbedingungen für Vergleiche. In: Bachleitner, Reinhard et al. (Hrsg.): Methodik und Methodologie interkultureller Umfrageforschung. Springer: Wiesbaden. S. 27 – 44.
- Bachmann-Medick, Doris (2006): Cultural Turns. Neuorientierungen in der Kulturwissenschaft. Rowohlt: Reinbek bei Hamburg.
- Baecker, Dirk (2005): Was ist Kultur? Und einige Anschlussüberlegungen zum Kulturmanagement, zur Kulturpolitik und zur Evaluation von Kulturprojekten. https://catjects.files.wordpress.com/2015/11/was_ist_kultur1.pdf (09.04.2020).
- Baecker, Dirk (2012): Wozu Kultur? Kadmos: Berlin.
- Bauman, Zygmunt (2016): Die Angst vor den anderen. Ein Essay über Migrationen und Panikmache. Suhrkamp: Berlin.
- Beck, Ulrich et al. (2004): Entgrenzung erzwingt Entscheidung: Was ist neu an der Theorie reflexiver Modernisierung? In: Beck, Ulrich & Lau, Christoph (Hrsg.): Entgrenzung und Entscheidung. Was ist neu an der Theorie reflexiver Modernisierung? Suhrkamp: Frankfurt am Main. S. 13 – 62.
- Beck, Ulrich & Grande Edgar (2004): Das kosmopolitische Europa. Gesellschaft und Politik in der zweiten Moderne. Suhrkamp: Frankfurt am Main.
- Beck, Ulrich (2007): Was ist Globalisierung? Irrtümer des Globalismus – Antworten auf Globalisierung. Suhrkamp: Frankfurt am Main.
- Belling, Dorothee (2017): Demographischer Wandel und Schülervorstellungen. Ein Beitrag zur geographiedidaktischen Rekonstruktion. Hochschulverband für Geographiedidaktik: Münster.
- Bender-Szymanski, Dorothea (2013): Interkulturelle Kompetenz bei Lehrerinnen und Lehrern aus Sicht der empirischen Bildungsforschung. In: Auernheimer, Georg (Hrsg.): Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität. Springer: Wiesbaden. S. 201 – 227.
- Bernd, Christian & Pütz, Robert (2007): Kulturelle Geographien nach dem Cultural Turn. In: Ebd. (Hrsg.): Kulturelle Geographien. Zur Beschäftigung mit Raum und Ort nach dem Cultural Turn. transcript: Bielefeld.

- Bertram, Hans & Spieß, Katharina (2010): Ehe, Familie, Werte – Migrantinnen und Migranten in Deutschland. Beiträge aus Forschung, Statistik und Familienpolitik. In: Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hrsg.): Monitor Familienforschung. Beiträge aus Forschung, Statistik und Familienpolitik. Ausgabe 24. <https://www.bmfsfj.de/blob/76216/2aeaddc89821f9a2627bf454bc7c8893/monitor-familienforschung-nr-24-data.pdf> (22.06.2020).
- Bhaba, Homi K. (2000): Die Verortung der Kultur. Stauffenburg: Tübingen.
- Binder, Susanne (2011): Interkulturelles Lernen. In: Kreff, Fernand et al. (Hrsg.): Lexikon der Globalisierung. transcript: Bielefeld. S. 164 – 168.
- Bock, Karin et al. (2007): HipHop als Phänomen des kulturellen Wandels. In: Ebd. (Hrsg.): HipHop meets Academia. transcript: Bielefeld.
- Boeckler, Marc (2005): Geographien kultureller Praxis. Syrische Unternehmer und die globale Moderne. transcript: Bielefeld.
- Böge, Wiebeke (2011): Kulturraumkonstrukte als zeitgebundene Weltbilder. In: Köck, Helmut (Hrsg.): Geographie und Schule. Kulturräume. Heft 133, S. 4 – 8.
- Böhn, Dieter (2015): Der Beitrag der Geographie im Lernbereich Globale Entwicklung. http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2015/2015_06_00-Orientierungsrahmen-Globale-Entwicklung.pdf (20.04.2020).
- Bohner, Gerd & Dickel, Nina (2011): Attitudes and Attitude Change. In: Annual Review of Psychology. Band 62, Heft 1, S. 391 – 417. https://www.researchgate.net/publication/46109523_Attitudes_and_attitude_change/link/0046352a89682ad65f000000/download (10.06.2020).
- Bolscho, Dietmar (2005): Transkulturalität – ein neues Leitbild für Bildungsprozesse. In: Datta, Asit (Hrsg.): Transkulturalität und Identität. IKO: Frankfurt am Main, London. S. 29 – 39.
- Budke, Alexandra (2003): Wahrnehmungs- und Handlungsmuster im Kulturkontakt. Studien über Austauschstudenten in wechselnden Kontexten. Osnabrücker Studien zur Geographie. Band 25. V&R unipress: Göttingen.
- Budke, Alexandra (2004): Selbst- und Fremdbilder im Geographieunterricht. In: Geographische Revue Heft 2, S. 27 – 41.
- Budke, Alexandra (2006): Nationale Stereotypen als soziale Konstruktionen im Erdkundeunterricht. In: Dickel, Mirka & Kanwischer, Detlef (Hrsg.): TatOrte. Neue Raumkonzepte didaktisch inszeniert. LIT: Berlin. S. 139 – 154.
- Budke, Alexandra (2007): Einstiege in Geographiestunden. In: Praxis Geographie. Jahrgang 37, Ausgabe 1, S. 4 – 7.
- Budke, Alexandra (2008): Zwischen Kulturerdteilen und Kulturkonstruktionen – Historische und neue Konzepte des Interkulturellen Lernens im Geographieunterricht. In: Ebd. (Hrsg.): Interkulturelles Lernen im Geographieunterricht. Universitätsverlag Potsdam: S. 9 – 30. https://publishup.uni-potsdam.de/opus4-ubp/frontdoor/deliver/index/docId/2265/file/PGF_27.pdf (16.04.2020).
- Budke, Alexandra (2013^a): Interkulturelles Lernen im Geographieunterricht. In: Kanwischer, Detlef (Hrsg.): Geographiedidaktik. Ein Arbeitsbuch zur Gestaltung des Geographieunterrichts. Borntraeger: Stuttgart. S. 152 – 163.

- Budke, Alexandra (2013^b): Einstiege. In: Rolfes, Manfred & Anke Uhlenwinkel (Hrsg.): Essays zur Didaktik der Geographie. S. 21 – 30. <https://publishup.uni-potsdam.de/opus4-ubp/frontdoor/deliver/index/docId/6385/file/pgp06.pdf> (09.12.2019).
- Budke, Alexandra & Glatter, Jan (2013): Sozialgeographische Probleme im Unterricht. In: Rolfes, Manfred & Uhlenwinkel, Anke (Hrsg.): Metzler Handbuch 2.0 Geographieunterricht. Westermann: Braunschweig. S. 491 – 498.
- Budke, Alexandra (2015): Methoden der geographiedidaktischen Forschung. In: Budke, Alexandra & Kuckuck, Miriam (Hrsg.): Geographiedidaktische Forschungsmethoden. LIT: Berlin. S. 1 – 39.
- Busch, Dominic (2013): Im Dispositiv interkultureller Kommunikation. Dilemmata und Perspektiven eines interdisziplinären Forschungsfeldes. transcript: Bielefeld.
- Çağlar, Ayşe (2011): Integration. In: Kreff, Fernand et al. (Hrsg.): Lexikon der Globalisierung. transcript: Bielefeld. S. 157 – 161.
- Castree, Noel (2009): Place: Connections and Boundaries in an Independent World. In: Clifford, Nicolas et al. (Hrsg.): Key concepts in geography. 2nd edition. SAGE: Los Angeles. S. 152 – 172.
- Cleff, Thomas (2015): Deskriptive Statistik und Explorative Datenanalyse. Eine computergestützte Einführung mit Excel, SPSS und STATA. Springer: Wiesbaden.
- Cloke, Paul & Johnston, Ron (2005): Deconstructing human geography's binaries. In: Ebd. (Hrsg.): Spaces of Geographical Thought. SAGE: London, Thousand Oaks, New Delhi.
- Connell, Raewyn (2015): Der gemachte Mann. Konstruktion und Krise von Männlichkeiten. Springer VS: Wiesbaden. <https://link.springer.com/content/pdf/10.1007%2F978-3-531-19973-3.pdf> (08.06.2020).
- Conrad, Dominik (2015): Schülervorstellungen zur Plattentektonik – Ergebnisse einer qualitativen Interviewstudie mit Schülerinnen und Schülern der neunten Jahrgangsstufe. In: Zeitschrift für Geographiedidaktik. Jahrgang 43, Heft 3, S. 175 – 204.
- Conti, Luisa (2010): Vom interkulturellen zum transkulturellen Dialog: Ein Perspektivenwechsel. In: Hühn, Melanie et al. (Hrsg.): Transkulturalität, Transnationalität, Transstaatlichkeit, Translokalität. LIT: Berlin. S. 173 – 189.
- Cresswell, Tim (2005): Place. In: Cloke, Paul et al. (Hrsg.): Introducing Human Geographies. Hodder Arnold: London. S. 485 – 494.
- Dausend, Henriette (2014): Transcultural Art: Mit Street Art transkulturelle Lernprozesse initiieren. In: Matz, Frauke et al. (Hrsg.): Transkulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht. Theorie und Praxis. Peter Lang: Frankfurt am Main. S. 89 – 101.
- del Mar Castro Varela, Maria (1997): Möglichkeiten und Grenzen der Psychologie zur Überwindung von Rassismus. In: Mecheril, Paul & Teo, Thomas (Hrsg.): Psychologie und Rassismus. Rowohlt: Reinbek bei Hamburg. S. 243 – 258.
- Denzin, Norman K. (1970): The Research Act. Aldine: Chicago.
- Dickel, Mirka (2006): Reisen. Zur Erkenntnistheorie, Praxis und Reflexion für die Geographiedidaktik. LIT: Berlin.

- Dickel, Mirka & Kanwischer, Detlef (2006): TatOrte. Neue Raumkonzepte didaktisch inszeniert. Praxis Neue Kulturgeographie. LIT: Berlin.
- Diehl, Nicola (2014): Die Großwohnsiedlung ein Ghetto? Wie HipHop-Videos Raumbilder generieren und so die Gesellschaft ordnen. In: Europa Regional 20. Heft 2-3, S. 103 – 118. <https://www.ssoar.info/ssoar/handle/document/42397> (26.06.2020).
- Dobberkau, Johanna et al. (2016): Chancen für Interkulturelles Lernen im Geographieunterricht durch Migrationsbewegungen? Ergebnisse einer qualitativen Studie. In: Sauerwein, Martin (Hrsg.): Hildesheimer Geographische Studien. Band 6, S. 69 – 121. <https://www.uni-hildesheim.de/ojs/index.php/HiGS/article/view/73> (28.05.2020).
- Dobmeier, Steffi & Jacobsen, Lenz (2014): Die wichtigsten Thesen von Pegida. In: DIE ZEIT. Ausgabe vom 09.12.2014. <https://www.zeit.de/gesellschaft/zeitgeschehen/2014-12/pegida-dresden-thesen>.
- Dresing, Thorsten & Pehl Thorsten (2018): Praxisbuch Interview, Transkription & Analyse: Anleitungen und Regelsysteme für qualitativ Forschende. Eigenverlag. https://www.audiotranskription.de/download/praxisbuch_transkription.pdf?q=Praxisbuch-Transkription.pdf (10.03.2020).
- Drieling, Kerstin (2015): Schülervorstellungen über Boden und Bodengefährdung. Ein Beitrag zur geographiedidaktischen Rekonstruktion. Hochschulverband für Geographiedidaktik: Münster.
- Duit, Reinders & Treagust, David (2003): Conceptual change: a powerful framework for improving science teaching and learning. In: International Journal of Science Education. Jahrgang 25, Heft 6, S. 671 – 688. https://espace.curtin.edu.au/bitstream/handle/20.500.11937/6683/164683_164683-164683.pdf?sequence=2&isAllowed=y (10.01.2020).
- Eagleton, Terry (2001): Was ist Kultur? Eine Einführung. Beck: München.
- Ege, Ronja (2018): Jenseits kultureller Differenzen? Potenziale von Hip-Hop für transkulturelles Lernen im Geographieunterricht. In: Budke, Alexandra & Kuckuck, Miriam (Hrsg.): Migration und Geographische Bildung. Franz Steiner: Stuttgart. S. 141 – 153.
- Erll, Astrid & Gymnich, Marion (2007): Interkulturelle Kompetenzen. Erfolgreich kommunizieren zwischen den Kulturen. Klett: Stuttgart.
- Estel, Bernd (1991): Grundaspekte der Nation: Eine begrifflich-systematische Untersuchung. In: Soziale Welt. Jahrgang 42, Heft 2, S. 208 – 231.
- Estel, Bernd (2002): Nation und nationale Identität. Versuch einer Rekonstruktion. Westdeutscher Verlag: Wiesbaden.
- Farin, Klaus (2006): Jugendkulturen in Deutschland 1990 – 2005. Zeitbilder. Bundeszentrale für politische Bildung: Bonn.
- Featherstone, Mike (1995): Undoing Culture: Globalization, Postmodernism and Identity. SAGE Publications: London.
- Fischer, Sebastian et al. (2016): Globalisierung und politische Bildung. Eine didaktische Untersuchung zur Wahrnehmung und Bewertung der Globalisierung. Springer VS: Wiesbaden.

- Fischer, Martin et al. (2019): Jenaer Erklärung zur Jahrestagung der Deutschen Zoologischen Gesellschaft in Jena. Das Konzept der Rasse ist das Ergebnis von Rassismus und nicht dessen Voraussetzung. In: Biologie unserer Zeit. Jahrgang 49, Ausgabe 6, S. 399 – 402.
<https://onlinelibrary.wiley.com/doi/full/10.1002/biuz.201970606> (26.06.2020).
- Flechsig, Karl-Heinz (2000): Kulturelle Orientierungen.
<https://www.ikk.uni-muenchen.de/download/service/kulturelle-orientierungen.pdf> (27.03.2020).
- Fleischer, Michael (2001): Kulturtheorie. Systemtheoretische und evolutionäre Grundlagen. Athena: Oberhausen.
- Flick, Uwe (2011): Triangulation. Eine Einführung. 3. Auflage. VS Springer: Wiesbaden.
- Flick, Uwe et al. (2012): Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung. Rowohlt: Hamburg.
- Forman, Murray (2004): „Represent“: Race, Space and Place in Rap Music. In: Ebd. & Neal, Marc Anthony (Hrsg.): That’s the Joint! The Hip-Hop Studies Reader. Routledge: New York. S. 201 – 222.
- Freytag, Tim (2014): Raum und Gesellschaft. In: Lossau, Julia et al. (Hrsg.): Schlüsselbegriffe der Kultur- und Sozialgeographie. UTB: Stuttgart. S. 13 – 17.
- Friedrichs, Jürgen & Riedel, Sascha (o.J.): Verläufe der Integration und Identifikationsmuster von Migranten. Forschungsbericht zum Projekt „Phasen Der Integration Von Migranten“. Universität zu Köln, Forschungsinstitut für Soziologie. https://www.iss-wiso.uni-koeln.de/fileadmin/sites/soziologie/bilder/Forschung/Abgeschlossene_Forschungsprojekte/Verlaeufer_der_Integration_und_Identifikationsmuster_von_Migranten_Forschungsbericht.pdf (05.06.2020).
- Frübis, Hildegard (1995): Die Wirklichkeit des Fremden. Die Darstellung der Welt im 16. Jahrhundert. Reimer: Berlin.
- Gebhardt, Hans et al. (2003): Kulturgeographie – Leitlinien und Perspektiven. In: Ebd. (Hrsg.): Kulturgeographie. Aktuelle Ansätze und Entwicklungen. Spektrum: Berlin.
- Gergen, Kenneth (1985): The Social Constructionist. Movement in Modern Psychology. In: American Psychologist, Band 40, Heft 3, S. 266 – 275.
- Glasze, Georg & Thielmann, Jörn (2006): „Orient“ versus „Okzident“? Zum Verhältnis zwischen Kultur und Raum in einer globalisierten Welt. Universität Mainz Geographisches Institut: Mainz. S. 1 – 7.
- Göhlich, Michael et al. (2006): Transkulturalität und Pädagogik. Thesen zur Einführung. In: Ebd. (Hrsg.): Transkulturalität und Pädagogik. Interdisziplinäre Annäherungen an ein kulturwissenschaftliches Konzept und seine pädagogische Relevanz. Juventa: Weinheim, München. S. 7 – 30.
- Gorny, Dieter (2014): Pop, die Entstehung einer Kultur. In: Breitenborn, Uwe et al. (Hrsg.): Gravitationsfeld Pop. transcript: Bielefeld. S. 165 – 172.
- Grabau, Martina (2013): Identität und Loyalität von Muslimen in Deutschland. In: Halm, Dirk & Meyer, Hendrik (Hrsg.): Islam und die deutsche Gesellschaft. Islam und Politik. Springer VS: Wiesbaden. S. 195 – 216.
- Griese, Hartmut (2005): Was kommt nach der Interkulturellen Pädagogik? In: Datta, Asit (Hrsg.): Transkulturalität und Identität. IKO: Frankfurt am Main, London. S. 11 – 29.

- Gropengießer, Harald (2008): Qualitative Inhaltsanalyse in der fachdidaktischen Lehr-Lernforschung. In: Mayring, Philipp & Gläser-Zikuda, Michaela (Hrsg.): Die Praxis der qualitativen Inhaltsanalyse. 2. Auflage. Weinheim, Basel. S. 172 – 190.
- Günzel, Stephan (2020): Raum. Eine kulturwissenschaftliche Einführung. transcript: Bielefeld. S. 85 – 111.
- Hahn, Hans Peter (2014): Materielle Kultur. Eine Einführung. Reimer: Berlin.
- Hall, Edward T. (1976): Beyond culture. New York: Anchor Press.
- Hall, Stuart (1997): Representation. Cultural Representations and Signifying Practices. SAGE: London, Thousand Oaks, New Delhi.
- Hall, Stuart (1999): Ethnizität: Identität und Differenz. In: Engelmann, Jan (Hrsg.): Die kleinen Unterschiede. Cultural Studies-Reader. Frankfurt am Main. S. 83 – 98.
- Hall, Stuart (2004): Ideologie Identität Repräsentation. In: Koivisto, Juha & Merkes, Andreas (Hrsg.): Stuart Hall. Ausgewählte Schriften 4. Argument: Hamburg.
- Hall, Stuart (2012): Rassismus und kulturelle Identität. Ausgewählte Schriften 2. Argument: Hamburg.
- Hansen, Klaus (2003): Kultur und Kulturwissenschaft. UTB: Tübingen, Basel.
- Hansen, Klaus (2009): Kultur, Kollektiv, Nation. Schriften der Forschungsstelle Grundlagen Kulturwissenschaft. Stutz: Czech Republic.
- Hardt, Gerhardt (2003): Eine „Raum“-Klärung für aufgeweckte Studenten. In: Ebd. (Hrsg.): Dimensionen geographischen Denkens. Aufsätze und Theorien der Geographie. Band 2. Universitätsverlag: Osnabrück. S. 15 – 28.
- Harendt, Annegret (2019): Gesellschaft. Raum. Narration. Franz Steiner: Stuttgart.
- Harms, Imke (2017): Warum kaputt in Mode ist. In: Nordwest Zeitung am 26.07.2017. https://www.nwzonline.de/wesermarsch/kultur/nordenham-jeans-trend-kuenstliche-loecher-sind-aufwendig-warum-kaputt-in-mode-ist_a_32,0,912925982.html (03.05.2020).
- Hartnack, Christiane & Schreiner, Karin (2011): Interkulturelle Kommunikation. In: Kreff, Fernand et al. (Hrsg.): Lexikon der Globalisierung. transcript: Bielefeld. S. 161 – 164.
- Haubrich, Hartwig (2004): Selbst- und Fremdbilder im Geographieunterricht. In: geographie Heute, Ausgabe 223. S. 2 – 6.
- Hecken, Thomas (2006): Populäre Kultur. Mit einem Anhang ‚Girl und Popkultur‘. Posth: Bochum.
- Heineberg, Heinz (2007^a): Einführung in die Anthropogeographie/ Humangeographie. UTB: Paderborn.
- Heineberg, Heinz (2007^b): Ausgewählte kulturgeenetische Stadttypen. In: Gebhardt, Hans et al. (Hrsg.): Geographie. Physische Geographie und Humangeographie. Elsevier: München. S. 649 – 659.
- Helfferich, Cornelia (2011): Die Qualität qualitativer Daten. Manual für die Durchführung qualitativer Interviews. VS: Wiesbaden.
- Helms, Dietrich & Phelps, Thomas (2007): Sound and the City. Populäre Musik im urbanen Kontext. transcript: Bielefeld.
- Hemmer, Michael (2004): Selbst- und Fremdbild USA. Kontinuität und Wandel. In: geographie heute, Ausgabe 223. S. 17 – 21.

- Hemmer, Michael (2012): Formate geographiedidaktischer Forschung – Versuch einer Klassifikation. In: Haversath, Johann-Bernhard (Moderator): Geographiedidaktik. Theorie – Themen – Forschung. Westermann: Braunschweig. S. 13 – 19.
- Herlinghaus, Hermann (2010): Populär/ volkstümlich/ Populärkultur. In: Barck, Karlheinz et al. (Hrsg.): Ästhetische Grundbegriffe 4. Medien bis Populär. Metzler: Stuttgart, Weimar.
- Hoogen, Andreas (2016): Didaktische Rekonstruktion des Themas Illegale Migration. Argumentationsanalytische Untersuchung von Schüler*innenvorstellungen im Fach Geographie. Hochschulverband für Geographiedidaktik: Münster.
- Hossiep, Rüdiger (2020): Soziale Erwünschtheit. In Wirtz, Markus Antonius (Hrsg.): Dorsch. Lexikon der Psychologie. <https://m.portal.hogrefe.com/dorsch/soziale-erwuenschtheit/> (23.04.2020).
- Huntington, Samuel P. (1996): Der Kampf der Kulturen. Die Neugestaltung der Weltpolitik im 21. Jahrhundert. Europa-Verlag: München.
- Ibaidi, Said (1993): Soziales Verhalten in Gruppen: Zur Frage der sozialen Distanz und psychologischen Befindlichkeit ausländischer und deutscher Studenten in Deutschland. Mikrofiche: Berlin.
- Jacke, Christoph (2004): Medien(sub)kultur. Geschichten – Diskurse – Entwürfe. transkript: Bielefeld.
- Kainzbauer, Astrid (2002): Kultur im interkulturellen Training: der Einfluss von kulturellen Unterschieden in Lehr- und Lernprozessen an den Beispielen Deutschland und Großbritannien. IKO: Frankfurt am Main.
- Kämper, Angela et al. (2009): Die wichtigsten Feier- und Gedenktage. Religiöse und nationale Feiertage weltweit. Bertelsmann: München.
- Kanwischer, Detlef (2013): Geographiedidaktik. Ein Arbeitsbuch zur Gestaltung des Geographieunterrichts. Borntraeger: Stuttgart.
- Kardorff, Ernst von (1995): Qualitative Sozialforschung – Versuch einer Standortbestimmung. In: Flick, Uwe et al. (Hrsg.): Handbuch Qualitativer Sozialforschung. Grundlagen, Konzepte, Methoden, Anwendungen. Beltz: Weinheim. S. 3 – 11.
- Kattmann, Ulrich (2007): Didaktische Rekonstruktion – eine praktische Theorie. In: Krüger, Dirk & Vogt, Helmut (Hrsg.): Theorien in der biologiedidaktischen Forschung. Springer: Berlin, Heidelberg, New York. S. 93 – 104.
- Kestler, Franz (2015): Einführung in die Didaktik des Geographieunterrichts. Grundlagen der Geographiedidaktik einschließlich ihrer Bezugswissenschaften. Julius Klinkhardt: Bad Heilbrunn.
- Keupp, Heiner et al. (2002): Identitätskonstruktionen. Das Patchwork der Identitäten in der Spätmoderne. Rowohlt: Reinbek bei Hamburg.
- Klein, Gabriele (2008): Ernste Spiele. Zur politischen Soziologie des Fußballs. transcript: Bielefeld.
- KMK Kultusministerkonferenz (2013): Interkulturelle Bildung und Erziehung in der Schule. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 25.10.1996 i. d. F. vom 05.12.2013. https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/1996/1996_10_25-Interkulturelle-Bildung.pdf (25.04.2020).

- KMK Kultusministerkonferenz (2017): Interkulturelle Bildung und Erziehung in der Schule. Berichte der Länder über die Umsetzung des Beschlusses. Stand: 11.05.2017. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Bildung/AllgBildung/2017-05-11-Berichte_Interkulturelle_Bildung.pdf (25.04.2020).
- Kolb, Albert (1962): Die Geographie der Kulturerdteile. In: Leidlmeier, Adolf (Hrsg.): Hermann von Wissmann Festschrift. Geographisches Institut der Universität Tübingen. S. 42 – 49.
- Kroß, Eberhard (2004): Globales Lernen im Geographieunterricht. Erziehung zu einer nachhaltigen Entwicklung 15. Symposium des Hochschulverbandes für Geographie und ihre Didaktik (HGD) vom 10.-12. Juni 2003 an der Ruhr-Universität Bochum. Selbstverlag des HGD: Nürnberg. S. 1 – 24.
- Kruse, Jan (2014): Qualitative Interviewforschung. Ein integrativer Ansatz. Beltz Juventa: Weinheim und Basel.
- Krüger, Dirk (2007): Die Conceptual Change-Theorie. In: Krüger, Dirk & Vogt, Helmut (Hrsg.): Theorien in der biologiedidaktischen Forschung. Springer: Berlin, Heidelberg, New York. S. 81 – 92.
- Kuckartz, Udo (2014): Mixed Methods. Methodologie, Forschungsdesigns und Analyseverfahren. Springer VS: Wiesbaden.
- Kühne, Olaf (2004): Nationale Stereotype in Polen. Belasten Vorurteile die deutsch-polnischen Beziehungen? In: geographie heute. Ausgabe 223, S. 22 – 26.
- Lamnek, Siegfried (2005): Qualitative Sozialforschung. Beltz: Weinheim, Basel.
- Lange, Bastian (2007): Die Räume der Kreativszenen. transcript: Bielefeld.
- Langenohl, Andreas (2015): Migration, Globalisierung, Transnationalisierung. Einführung. In: Ebd. et al. (Hrsg.): Transkulturalität. Klassische Texte. transcript: Bielefeld. S. 99 – 111.
- Ledoux, Guuske et al. (2001): Von kulturalistischen zu pluriformen Ansätzen. Ergebnisse des niederländischen Projekts „Interkulturelles Lernen in der Klasse“. In: Auernheimer, Georg et al. (Hrsg.): Interkulturalität im Arbeitsfeld Schule. Empirische Untersuchungen über Lehrer und Schüler. Leske & Budrich: Opladen. S. 177 – 195.
- Leenen, Wolf Rainer (2001): Interkulturelles Training. Anmerkungen zu Entstehung, Typologie und Methodik. In: Interkulturelle und antirassistische Trainings – aber wie? Konzepte Qualitätskriterien und Evaluationsmöglichkeiten. Landeszentrum für Zuwanderung NRW. S. 9 – 24.
- Leisen, Josef (2007): Problemorientierter Unterricht und Aufgabenkultur. In: Mikelskis-Seifert, Silke & Rabe, Thorid (Hrsg.): Physik-Methodik Handbuch für die Sekundarstufen I - II. Berlin: Cornelsen: Berlin. S. 82 – 94.
- Lévi-Strauss, Claude (1981): Das wilde Denken. Suhrkamp: Frankfurt am Main.
- Lippuner, Roland (2005): Raum – Systeme – Praktiken. Zum Verhältnis von Alltag., Wissenschaft und Geographie. Franz Steiner: Stuttgart.
- Lippuner, Roland & Werlen, Benno (2011): Sozialgeographie. In: Gebhardt, Hans et al. (Hrsg.): Geographie. Physische und Humangeographie. Spektrum: Heidelberg. S. 689 – 692.

- Loosen Wiebeke (2014): Das Leitfadeninterview – eine unterschätzte Methode. In: Auerbeck-Lietz, Stefanie & Meyen, Michael (Hrsg.): Handbuch nicht standardisierte Methoden in der Kommunikationswissenschaft. Springer VS: Wiesbaden. S. 1 – 15.
https://link.springer.com/referenceworkentry/10.1007/978-3-658-05723-7_9-1#citeas
 (08.07.2020).
- Lossau, Julia (2000): Anders denken. Postkolonialismus, Geopolitik und Politische Geographie. In: Erdkunde. Archive for Scientific Geography. Band 54, Heft 2, S. 157-168.
- Lossau, Julia (2002): Die Politik der Verortung. Eine postkoloniale Reise zu einer anderen Geographie der Welt. transcript: Bielefeld.
- Lossau, Julia (2003): Geographische Repräsentationen: Skizze einer anderen Geographie. In: Gebhardt, Hans et al. (Hrsg.): Kulturgeographie. Aktuelle Ansätze und Entwicklungen. Spektrum: Heidelberg, Berlin. S. 101 – 111.
- Lossau, Julia et al. (2014): Schlüsselbegriffe der Kultur- und Sozialgeographie. UTB: Stuttgart.
- Luhmann, Niklas (1995): Kultur als historischer Begriff. In: Ebd. (Hrsg.): Gesellschaftsstruktur und Semantik. Studien zur Wissenssoziologie der modernen Gesellschaft 4. Suhrkamp: Frankfurt am Main. S. 31 – 54.
- Lutz, Wolfgang (2007): Vom „Containerraum“ zur „entgrenzten“ Welt. Raumbilder als sozialwissenschaftliche Leitbilder. In: Social Geography. Heft 2, S. 29 – 45.
- Madsen, Kenneth (2014): Graffiti, Art, and Advertising: Re-Scaling Claims to Space at the Edges of the Nation-State. In: Geopolitics. Heft 20, S.1 – 26.
- Mager, Christoph (2007): HipHop, Musik und die Artikulation von Geographie. Franz Steiner: Stuttgart.
- Mager, Christoph & Hoyler, Michael (2007): HipHop als Hausmusik: Globale Sounds und (sub)urbane Kontexte. In: Helms, Dietrich & Phelps, Thomas (Hrsg.): Sound and the City. Populäre Musik im urbanen Kontext. transcript: Bielefeld.
- Mattissek, Annika et al. (2013): Methoden der empirischen Humangeographie. Westermann: Braunschweig.
- Maurial de Menzel, Carmen & Thomas, Alexander (2012): Beruflich in Peru. Trainingsprogramm für Manager, Fach- und Führungskräfte. Handlungskompetenz im Ausland. Vandenhoeck und Ruprecht: Göttingen.
- Mayring, Philipp (2002): Einführung in die qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zu qualitativem Denken. Beltz: Weinheim und Basel.
- Mayring, Philipp (2010): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. 12. Auflage. Beltz: Weinheim und Basel.
- Mayring, Philipp (2016): Einführung in die qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zu qualitativem Denken. 6. Auflage. Beltz: Weinheim und Basel.
- Mecheril, Paul & Seukwa, Louis H. (2006): Transkulturalität als Bildungsziel? Skeptische Bemerkungen. In: Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik. Jahrgang 29, Heft 4, S. 8 – 13.
- Mecheril, Paul (2013): „Kompetenzlosigkeitskompetenz“. Pädagogisches Handeln unter Einwanderungsbedingungen. In: Auernheimer, Georg (Hrsg.): Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität. S. 15 – 35. Springer VS: Wiesbaden.
- Mecheril, Paul (2016): Handbuch Migrationspädagogik. Beltz: Basel, Weinheim. S. 8 – 16.

- Mentz, Olivier (2004): Les Allemands...! Die Franzosen...! Fremd- und Selbstbilder in deutsch-französischen Schülerbegegnungen. In: *geographie heute*, Ausgabe 223. S. 7 – 11.
- Meyer, Christiane (2004): "Very British!" Selbstbilder und Fremdbilder in deutsch-britischen Beziehungen. In: *geographie heute*, Ausgabe 223. S. 27 – 31.
- Mikos, Lothar (2014): Learning by Feeling. Medienkultur und Lernen mit Pop. In: Breitenborn, Uwe et al. (Hrsg.): *Gravitationsfeld Pop*. transcript: Bielefeld. S. 325 – 338.
- Mönter, Leif & Schiffer-Nasserie, Arian (2007): *Antirassismus als Herausforderung für die Schule*. Peter Lang: Frankfurt am Main.
- Mönter, Leif (2008): Interkulturelles und antirassistisches Lernen im geographischen Unterricht. In: Budke, A. (Hrsg.): *Interkulturelles Lernen im Geographieunterricht*. Potsdamer Geographische Forschungen 27. Universitäts-Verlag: Potsdam. S. 81 – 95.
- Mönter, Leif (2013): Interkulturelles Lernen. In: Rolfes, Manfred & Uhlenwinkel, Anke (Hrsg.): *Metzler Handbuch 2.0 Geographieunterricht*. Braunschweig: Westermann. S. 87 – 95.
- MSW – Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2007): *Kernlehrplan für das Gymnasium – Sekundarstufe I (G8) in Nordrhein-Westfalen. Erdkunde*. Ritterbach: Frechen.
https://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/lehrplan/154/gym8_erdkunde.pdf (20.02.2020).
- Müller-Mahn, Detlef (2005): Zur Verortung des Lokalen in der Geographie. In: Loimeier, Roman et al. (Hrsg.): *Globalisierung im lokalen Kontext. Perspektiven und Konzepte von Handeln in Afrika*. LIT: München.
- Mutz, Michael (2015): Kultur und kulturelle Unterschiede – theoretische und empirische Präzisierungen. In: Burrmann, Ulrike et al. (Hrsg.): *Jugend, Migration und Sport: Kulturelle Unterschiede und die Sozialisation zum Vereinssport*. Springer: Wiesbaden. S. 91 – 109.
- Nassehi, Armin (2011): *Soziologie. Zehn einführende Vorlesungen*. VS Springer: Wiesbaden.
- Newig, Jürgen (1999): *Kulturerdteil Orient*. Gotha: Stuttgart.
- Nicklas, Hans (2006): Interaktion und Kommunikation in plurikulturellen Gesellschaften. In: Nicklas, Hans et al. (Hrsg.): *Interkulturell denken und handeln*. Campus: Frankfurt, New York. S. 121 – 130.
- Nieke, Wolfgang (2008): *Interkulturelle Erziehung und Bildung. Wertorientierungen im Alltag*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Nothnagel, Martina (2019): *Auch wir sind Migrant_innen! Migrant_innen aus Skandinavien, Deutschland und Spanien in Wien*. transcript: Bielefeld.
- Nünning, Ansgar & Nünning, Vera (2008): *Einführung in die Kulturwissenschaften*. Metzler: Stuttgart, Weimar.
- Olufemi, Temitayo Deborah (2012): Theories of Attitudes. In: Logan, Corey & Hodges, Michelle (Hrsg.): *Psychology of Attitudes*. Nova: New York. S. 61 – 78.
<https://ebookcentral.proquest.com/lib/ubkoeln/reader.action?docID=3021122> (01.07.2020)

- Ort, Claus-Michael (2008): Kulturbegriffe und Kulturtheorien. In: Nünning, Ansgar & Nünning, Vera (Hrsg.): Einführung in die Kulturwissenschaft. Metzler: Stuttgart, Weimar.
- Orywal, Erwin (2007): Kölner Stammbaum. Zeitreise durch 2000 Jahre Migrationsgeschichte. Kiepenhauer & Witsch: Köln.
- Ottomeyer, Klaus (2018): Die Rückkehr der Autokraten und die Krisen der Männlichkeit. In: Österreichische Arbeitsgemeinschaft für systemische Therapie und systemische Studien (Hrsg.): Systeme. Interdisziplinäre Zeitschrift für systemtheoretisch orientierte Forschung. Band 32, Heft 1, S. 5 – 27.
- Pott, Andreas (2007): Orte des Tourismus. Eine raum- und gesellschaftstheoretische Untersuchung. transcript: Bielefeld.
- Pott, Andres (2008): Neue Kulturgeographie in der Schule? Zur Beobachtung von Kulturen, Räumen und Fremden. In: Budke, Alexandra (Hrsg.): Interkulturelles Lernen im Geographieunterricht. Universitätsverlag Potsdam. S. 33 – 48. https://publishup.uni-potsdam.de/opus4-ubp/frontdoor/deliver/index/docId/2265/file/PGF_27.pdf (10.04.2020).
- Pries, Ludger (2010): Transnationalisierung. Theorie und Empirie grenzüberschreitender Vergesellschaftung. Springer: Wiesbaden.
- Przyborski, Aglaja & Wohlrab-Sahr, Monika (2014^a): Forschungsdesigns für die qualitative Sozialforschung. In: Baur, Nina & Blasius, Jörg (Hrsg.): Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung. Springer: Wiesbaden. S. 117 – 133.
- Przyborski, Aglaja & Wohlrab-Sahr, Monika (2014^b): Qualitative Sozialforschung: Ein Arbeitsbuch. Oldenbourg Wissenschaftsverlag: München.
- Rathje, Stefanie (2006): Interkulturelle Kompetenz. Zustand und Zukunft eines umstrittenen Konzepts. In: Zeitschrift für interkulturellen Fremdsprachenunterricht. Jahrgang 11, Heft 3, S. 21 – 38.
- Rathje, Stefanie (2009): The Definition of Culture: An application-oriented overhaul. In: Interculture Journal. Online-Zeitschrift für Interkulturelle Studien. Jahrgang 8, Heft 8, S. 35 – 57.
- Reckwitz, Andreas (2019): Die Gesellschaft der Singularitäten. Zum Strukturwandel der Moderne. Suhrkamp: Berlin.
- Reichert, Jo (2014): Empirische Forschung und soziologische Theorie. In: Baur, Nina & Blasius, Jörg (Hrsg.): Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung. Springer: Wiesbaden. S. 65 – 80.
- Reinfried, Sibylle (2007): Alltagsvorstellungen und Lernen im Fach Geographie. Zur Bedeutung der konstruktivistischen Lehr-Lern-Theorie am Beispiel des Conceptual Change. In: Geographie und Schule. Heft 168, S. 19 – 28. http://www.geoeduc.ch/files_publi/reinfried_2007-alltagsvorstellungen%20und%20lernen%20im%20fach%20geographie.pdf (13.06.2020).

- Reinfried, Sybille et al. (2009): Das Modell der Didaktischen Rekonstruktion. Eine innovative Methode zur fachdidaktischen Erforschung und Entwicklung von Unterricht. In: Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Band 27, Heft 3, S. 404 – 441. https://www.pedocs.de/volltexte/2017/13710/pdf/BZL_2009_3_404_414.pdf (27.05.2020).
- Reinfried, Sibylle (2010): Lernen als Vorstellungsänderung: Aspekte der Vorstellungsforschung mit Bezügen zur Geographiedidaktik. In: Ebd. (Hrsg.): Schülervorstellungen und geographisches Lernen. Aktuelle Conceptual-Change-Forschung und Stand der theoretischen Diskussion. Logos: Berlin. S. 1 – 31.
- Reinfried, Sibylle & Schuler, Stephan (2009): Die Ludwigsburg-Luzerner Bibliographie zur Alltagsvorstellungsforschung in den Geowissenschaften – ein Projekt zur Erfassung der internationalen Forschungsliteratur. In: Geographie und ihre Didaktik, Jahrgang 37, Ausgabe 3, S. 120 – 135.
- Reinhardt, Felix (2018): Interkulturelles Lernen im Geographieunterricht. Zur Konzeptionalisierung eines begegnungsorientierten Ansatzes. transcript: Bielefeld.
- Reuber, Paul & Gebhardt, Hans (2007): Wissenschaftliches Arbeiten in der Geographie. In: Ebd. et al. (Hrsg.): Geographie. Physische und Humangeographie. Spektrum: München. S. 82 – 92.
- Reuber, Paul (2011): Politische Geographie. In: Gebhardt, Hans et al. (Hrsg.): Geographie. Physische Geographie und Humangeographie. Spektrum: Heidelberg.
- Reuter, Julia & Hörning, Karl (2004): Kultur als soziale Praxis. In: Ebd. (Hrsg.): Doing Culture. Neue Positionen zum Verhältnis von Kultur und sozialer Praxis. transcript: Bielefeld. S. 9 – 18.
- Reuter, Julia (2004): Postkoloniales Doing Culture. Oder: Kultur als translokale Praxis. In: Reuter, Julia & Karl Hörning (Hrsg.): Doing Culture. Neue Positionen zum Verhältnis von Kultur und sozialer Praxis. transcript: Bielefeld. S. 239 – 255.
- Rhode-Jüchtern, Tilman (1995): Raum als Text - Perspektiven einer Konstruktiven Erdkunde. Materialien zur Didaktik der Geographie und Wirtschaftskunde. Band 11. Institut für Geographie der Universität Wien.
- Rhode-Jüchtern, Tilman (2004): Derselbe Himmel, verschiedene Horizonte. Zehn Werkstücke zu einer Geographie der Unterscheidung. Universität Wien Institut für Geographie und Regionalforschung: Wien.
- Rhode-Jüchtern, Tilman (2013): Geographieunterricht – Weltverstehen in Komplexität und Unbestimmtheit. In: Kanwischer, Detlef (Hrsg.): Geographiedidaktik. Ein Arbeitsbuch zur Gestaltung des Geographieunterrichts. Borntraeger: Stuttgart. S. 21 – 32.
- Robertson, Roland (1998): Glokalisierung. Homogenität und Heterogenität in Raum und Zeit. In: Beck, Ulrich (Hrsg.): Perspektiven der Weltgesellschaft. Suhrkamp: Frankfurt am Main. S. 192 – 220.
- Rommelspacher, Birgit (1997): Psychologische Erklärungsmuster zum Rassismus. In: Mecheril, Paul & Teo, Thomas (Hrsg.): Psychologie und Rassismus. Rowohlt: Hamburg. S. 153 – 174.
- Rommelspacher, Birgit (2009): Was ist eigentlich Rassismus? In: Mecheril, Paul & Melter, Claus (Hrsg.): Rassismuskritik. Rassismustheorie und -forschung. Wochenschau: Schwalbach im Taunus. S. 25 – 38. <http://www.agpolpsy.de/wp-content/uploads/2017/11/Rommelspacher-Was-ist-Rassismus.pdf> (07.07.2020).

- Roos, Markus & Leutwyler, Bruno (2011): Wissenschaftliches Arbeiten im Lehramtsstudium. Hogrefe: Bern.
- Röpke, Julian (2013): Kulturbegriffe in der aktuellen geographischen Debatte. In: Rolfes, Manfred & Uhlenwinkel, Anke (Hrsg.): Metzler Handbuch 2.0 Geographieunterricht. Ein Leitfaden für Praxis und Ausbildung. Westermann: Braunschweig. S. 374 – 380.
- Rothfuß-Kustner, Angela Maria (2017): Förderung von Interesse an Europa und europäischer Identität bei Grundschulkindern – Eine Interventionsstudie an Europäischen Schulen. <https://epub.uni-regensburg.de/38286/> (28.05.2020).
- Sackmann, Reinhold (2006): Graffiti zwischen Kunst und Ärger. Empirische Studien zu einem städtischen Problem. Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg. Forschungsberichte des Instituts für Soziologie. <https://www.ssoar.info/ssoar/handle/document/11350> (25.06.2020).
- Said, Edward (1981): Orientalismus. Ullstein: Frankfurt am Main, Berlin, Wien.
- Sauerbier, Thomas (2009): Statistiken verstehen und richtig präsentieren. Oldenbourg Wissenschaftsverlag: München.
- Schäfers, Bernhard (1997): Ethnizität und Staatsbürgerrecht. Akkulturation und multikulturelle Gesellschaft in Deutschland. In: Geographische Rundschau. Heft 7 – 8. S. 428 – 431.
- Scheffer, Jörg (2009): Entgrenzung durch neue Grenzen: Zur Pluralisierung von Kultur. In: Interculture Journal. Online-Zeitschrift für Interkulturelle Studien. Jahrgang 8, Ausgabe 8, S.19 – 33.
- Scheffer, Jörg (2011): Kulturräume zwischen Verabsolutierung und Dekonstruktion. Für eine kontextabhängige Erfassung von kultureller Differenz. In: Geographie und Schule. Band 33, Heft 193, S. 9 – 14.
- Scheibelhofer, Elisabeth (2011): Raumsensible Migrationsforschung. VS Springer: Wiesbaden.
- Schellenberg, Britta (2018): Rechtspopulismus im europäischen Vergleich – Kernelemente und Unterschiede. In: Bundeszentrale für politische Bildung. Dossier Rechtspopulismus. <https://www.bpb.de/politik/extremismus/rechtspopulismus/240093/rechtspopulismus-im-europaeischen-vergleich-kernelemente-und-unterschiede> (08.05.2020).
- Schlickum, Christine (2010): Selbst- und Fremdzuschreibung im Kontext von Europa. Eine quantitative Studie zum Umgang von Schülerinnen und Schülern mit kultureller Vielfalt. VS: Wiesbaden.
- Schnell, Rainer et al. (2013): Methoden der empirischen Sozialforschung. Oldenbourg: München.
- Scholz, Arno (2003): Glocal approach am Beispiel von Musikmarkt, Identität und Sprache. In: Androutsopoulos, Jannis (Hrsg.): HipHop: Globale Kultur - lokale Praktiken. transcript: Bielefeld. S. 147 – 166.

- Schreiber, Jörg-Robert & Siege, Hannes (2015): Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung. Gemeinsames Projekt der Kultusministerkonferenz und des Bundesministeriums für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung 2004 – 2015, Bonn.
http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2015/2015_06_00-Orientierungsrahmen-Globale-Entwicklung.pdf (22.06.2020).
- Schreier, Margit (2014): Varianten qualitativer Inhaltsanalyse: Ein Wegweiser im Dickicht der Begrifflichkeiten. In: Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research. Jahrgang 15, Heft 1. <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/rt/prINTERfriendly/2043/3635#g21> (09.03.2020).
- Schröder, Birte (2016): Differenz(re-)produktionen im interkulturellen Lernen. In: Zeitschrift für Geographiedidaktik. Jahrgang 44, Heft 1, S. 6 – 28.
- Schröder, Birte (2019): Zugehörigkeit und Rassismus. Orientierungen von Jugendlichen im Spiegel geographiedidaktischer Überlegungen. transcript: Bielefeld.
- Schrüfer, Gabriele (2004): Verständnis für fremde Völker. In: Kroß, Eberhard (Hrsg.): Globales Lernen im Geographieunterricht. Erziehung zu einer nachhaltigen Entwicklung. Lüneburg: Selbstverlag des HGD: S. 200 – 213.
- Schrüfer, Gabriele (2009): Vom diffusen Konzept zum gestuften Modell. Ein Beitrag zur Optimierung der interkulturellen Erziehung im Geographieunterricht. In: Zeitschrift für Geographiedidaktik. Jahrgang 37, Heft 4, S. 153 – 177.
- Schrüfer, Gabriele (2010). Förderung interkultureller Kompetenz im Geographieunterricht. In: Ebd. & Schwarz, Ingrid (Hrsg.): Globales Lernen. Ein geographischer Diskursbeitrag. Waxmann: Münster. S.101 –110.
- Schrüfer, Gabriele (2012): Interkulturelles Lernen. Schritte auf dem Weg zur interkulturellen Sensibilität. In: Praxis Geographie. Ausgabe 11, S. 10 – 11.
- Schuler, Stephan (2011): Alltagstheorien zu den Ursachen und Folgen des globalen Klimawandels. Erhebung und Analyse von Schülervorstellungen aus geographiedidaktischer Perspektive. Europäischer Universitätsverlag: Bochum.
- Schütz, Alfred (2010): Wissenschaftliche Interpretation und Alltagsverständnis menschlichen Handelns. In: Eberle, Thomas et al. (Hrsg.): Alfred Schütz Werkausgabe. Zur Methodologie der Sozialwissenschaften. UVK: Konstanz. S. 329 – 379.
- Schultz, Hans-Dietrich (1997): Räume sind nicht, Räume werden gemacht. Zur Genese ‚Mitteleuropas‘ in der deutschen Geographie. In: Europa regional. Jahrgang 5, Heft 1. S. 2 – 14. https://www.ssoar.info/ssoar/bitstream/handle/document/48375/ssoar-europareg-1997-1-schultz-Raume_sind_nicht_Raume_werden.pdf?sequence=1&isAllowed=y&lnkname=ssoar-europareg-1997-1-schultz-Raume_sind_nicht_Raume_werden.pdf (06.07.2020).
- Schulze, Gerhard (2000): Die Erlebnisgesellschaft. Kultursoziologie der Gegenwart. Campus: Frankfurt am Main.
- Schwarz, Beate (2020): Adoleszenz. In: Wirtz, Markus Antonius (Hrsg.): Dorsch – Lexikon der Psychologie. hogrefe: Göttingen. <https://portal.hogrefe.com/dorsch/adoleszenz/> (13.06.2020).
- Seel, Norbert (2003): Psychologie des Lernens. Ernst Reinhardt: München.

- Seifried, Stefanie (2015): Einstellungen von Lehrkräften zu Inklusion und deren Bedeutung für den schulischen Implementierungsprozess–Entwicklung, Validierung und strukturgleichungsanalytische Modellierung der Skala EFI-L. https://opus.ph-heidelberg.de/frontdoor/deliver/index/docId/140/file/Dissertation_Seifried_Stefanie.pdf (05.03.2020).
- Shulman, Lee S. (2002): Making Differences. A Table of Learning. In: Change. Band 34, Heft 6, S. 36 – 44.
- Siegler, Robert et al. (2014): Entwicklungspsychologie im Kindes- und Jugendalter. Springer: Berlin, Heidelberg.
- Sooke (2012): Hip-Hop kann sensibel machen. In: Bundeszentrale für politische Bildung. Kulturelle Bildung. <http://www.bpb.de/gesellschaft/kultur/kulturelle-bildung/125331/hip-hop-kann-sensibel-machen> (16.04.2020).
- Sökefeld, Martin (2001): Der Kulturbegriff in der Ethnologie und im öffentlichen Diskurs – eine paradoxe Entwicklung? In: Stöber, Georg (Hrsg.): „Fremde Kulturen“ im Geographieunterricht. Analysen – Konzeptionen – Erfahrungen. Hahn-Verlag: Hannover. S. 119 – 137.
- Stangl, Werner (2019): Soziale Emotion. Lexikon für Psychologie und Pädagogik. <https://lexikon.stangl.eu/10995/soziale-emotion/> (15.04.2019).
- Statista GmbH (2019): Rechtspopulismus und Nationalismus. Statista-Dossier zu Rechtspopulismus und Nationalismus. <https://de.statista.com/statistik/studie/id/58568/dokument/rechtspopulismus-und-nationalismus/> (08.05.2020).
- Stemmler, Susanne (2006): Rap-Musik und Hip-Hop-Kultur: Die Ästhetik des Diversen in der Stadt. <https://heimatkunde.boell.de/2006/12/18/rap-musik-und-hip-hop-kultur-die-aesthetik-des-diversen-der-stadt> (16.04.20).
- Stöber, Georg (2001): „Kulturerdteile“, „Kulturräume“ und die Problematik eines „räumlichen“ Zugangs zum kulturellen Bereich. In: Ebd. (Hrsg.): „Fremde Kulturen“ im Geographieunterricht. Analysen – Konzeptionen – Erfahrungen. Studien zur internationalen Schulbuchforschung. S. 138 – 155.
- Stöber, Georg (2011): Kulturraumkonzepte in Curricula und Schulbüchern und Unterricht. In: Geographie und Schule. 33. Jahrgang, Heft 193, S. 15 – 32.
- Stöber, Georg (2012): „Kinder der Welt“ im Unterricht. In: Praxis Geographie: Globales Lernen konkret. Ausgabe 11, S. 4 – 8.
- Stöber, Georg & Kreutzmann, Hermann (2013): Kulturerdteile. In: Rolfes, Manfred & Uhlenwinkel, Anke (Hrsg.): Metzler Handbuch 2.0 Geographieunterricht. Ein Leitfaden für Praxis und Ausbildung. Westermann: Braunschweig. S. 381 – 390.
- Strasser, Sabine (2011): Multikulturalismus. In: Kreff, Fernand et al. (Hrsg.): Lexikon der Globalisierung. transcript: Bielefeld. S. 270 – 274.
- Strecker, David (2004): Multikulturalismus. In: Göhler, Gerhard et al. (Hrsg.): Politische Theorie. 22 umkämpfte Begriffe zur Einführung. VS Springer: Wiesbaden. S. 280 – 296.
- Struve, Karen (2013): Zur Aktualität von Homi K. Bhaba. Einleitung in sein Werk. Springer Fachmedien: Wiesbaden.

- Tajfel, Henri (1970): Experiments in intergroup discrimination. In: Scientific American. Nr. 223. S. 96 – 102.
http://web.mit.edu/curhan/www/docs/Articles/15341_Readings/Intergroup_Conflict/Tajfel_Experiments_in_Intergroup_Discrimination.PDF (10.04.20).
- Tajfel, Henri (1981): Human Groups and Social Categories: Studies in Social Psychology. Cambridge University Press: New York.
- Takeda, Arata (2010): Transkulturalität im Schulunterricht. Ein Konzept und vier ‚Rezepte‘ für grenzüberschreitendes Lehren und Lernen. <https://publikationen.uni-tuebingen.de/xmlui/bitstream/handle/10900/46693/pdf/53560.pdf> (06.04.2020).
- Teddlie, Charles & Tashakkori, Abbas (2010): Foundations of Mixed Methods Research. Thousand Oaks: Sage.
- Thomas, Alexander et al. (2011): Handbuch Interkulturelle Kommunikation und Kooperation. Band 2: Länder Kulturen und interkulturelle Berufstätigkeit. Vandenhoeck & Ruprecht: Göttingen.
- Thomas, Alexander (2014): Lernen, soziales Lernen, interkulturelles Lernen, interkulturelle Kompetenzentwicklung. In: Ebd. (Hrsg.): Wie Fremdes vertraut werden kann. Springer: Wiesbaden. S. 161 – 177.
- Thomas, Alexander et al. (2015): Beruflich in China. Trainingsprogramm für Manager, Fach- und Führungskräfte. Vandenhoeck & Ruprecht: Göttingen.
- Thönnessen, Nils (2016): GeographielehrerInnen erproben Service Learning. Empirische Rekonstruktion von Bewertungsmustern, Akzeptanzkomponenten und Gelingensbedingungen für einen gemeinwohlorientierten Geographieunterricht. <https://kups.ub.uni-koeln.de/7056/> (08.07.2020).
- Thrift, Nigel (2009): Space: The Fundamental stuff of Geography. In: Clifford, Nicolas (Hrsg.): Key concepts in geography. 2nd edition. Los Angeles. S. 85 – 96.
- Thurn, Hans Peter (2014): Kultur, Zivilisation, Alltag. In: Moebius, Stephan & Albrecht, Clemens (Hrsg.): Kultur-Soziologie. Springer: Wiesbaden. S. 139 – 187.
- Treichel, Dietmar (2011^a): Schemata, Stereotype und Vorurteile. In: Ebd. & Mayer, Claude-Hélène (Hrsg.): Lehrbuch Kultur. Lehr- und Lernmaterialien zur Vermittlung kultureller Kompetenzen. Waxmann: Münster. S. 100 – 103.
- Treichel, Dietmar (2011^b): Methoden der Kulturanalyse. In: Ebd. & Mayer, Claude-Hélène (Hrsg.): Lehrbuch Kultur. Lehr- und Lernmaterialien zur Vermittlung kultureller Kompetenzen. Waxmann: Münster. S. 228 – 268.
- Uphues, Rainer (2007): Die Globalisierung aus der Perspektive Jugendlicher. Theoretische Grundlagen und empirische Untersuchungen. Hochschulverband für Geographie und ihre Didaktik: Weingarten.
https://www.uni-muenster.de/imperia/md/content/geographiedidaktische-forschungen/gdf_41_uphues.pdf (13.06.2020).
- Urry, John (1990): The ‚Consumption‘ of Tourism. In: Sociology. Band 24, Heft 1, S. 23 – 35.
- Urry, John & Larsen, Jonas (2011): The Tourist Gaze 3.0. Sage Publications: London, Thousand Oaks, New Delhi, Singapore.
- von Kardorff, Ernst (1991): Qualitative Sozialforschung. Versuch einer Standortbestimmung. In: Ebd. et al. (Hrsg.): Handbuch qualitative Sozialforschung. München: PVU. S. 3 – 8.

- Wardenga, Ute (2002): Räume der Geographie und zu Raumbegriffen im Geographieunterricht. In: Sitte, Wolfgang & Sitte, Christian (Hrsg.): Wirtschafts- und Sozialgeographie. Wirtschaftsinformationen. Wissenschaftliche Nachrichten Nr.120. http://www.eduhi.at/dl/Wardenga_Ute_Raeume_der_Geographie_und_zu_Raumbegriffen_im_Unterricht_WN_120_2002.pdf (16.04.2020).
- Wardenga, Ute (2005): „Kultur“ und historische Perspektive in der Geographie. In: Geographische Zeitschrift. Band 93, Heft 1, S. 17 – 32.
- Wagh, David & Bushell, Tony (2006): Interactions. Nelson Thornes: Cheltenham.
- Weaver, Gary (1986): Understanding and coping with cross-cultural adjustment stress. In: Paige, Michael (Hrsg.): Cross-cultural orientations: New conceptualizations and applications. Lanham, New York, London: University Press of America. S.111 – 145.
- Weichhart, Peter (2008): Entwicklungslinien der Sozialgeographie. Von Hans Bobeck bis Benno Werlen. Franz Steiner: Stuttgart.
- Weidemann, Arne et al. (2010): Interkulturelle Kompetenz lehren: Begriffliche und theoretische Voraussetzungen. In: Ebd. (Hrsg.): Wie lehrt man interkulturelle Kompetenz? Theorien, Methoden und Praxis in der Hochschulausbildung. Ein Handbuch. transcript: Bielefeld. S. 15 – 27.
- Welsch, Wolfgang (1994): Transkulturalität - die veränderte Verfassung heutiger Kulturen. In: VIA REGIA. Blätter für internationale kulturelle Kommunikation. Heft 20. https://www.via-regia.org/bibliothek/pdf/heft20/welsch_transkulti.pdf (29.04.2020).
- Welsch, Wolfgang (1995): Transkulturalität. Zur veränderten Verfasstheit heutiger Kulturen. In: Daweke, Klaus (Hrsg.): Zeitschrift für Kulturaustausch. Migration und kultureller Wandel. Jahrgang 45, Heft 1, S. 39 – 54.
- Welsch, Wolfgang (1999): Transculturality – the Puzzling Form of Cultures Today. In: Featherstone, Mike & Scott Lash (Hrsg.): Spaces of Culture: City, Nation, World. Sage: London. S. 194 – 213.
- Welsch, Wolfgang (2010): Was ist eigentlich Transkulturalität? In: Darowska, Lucyna et al. (Hrsg.): Hochschule als transkultureller Raum? Kultur, Bildung und Differenz in der Universität. transcript: Bielefeld. S. 39 – 66.
- Welsch, Wolfgang (2012): Was ist eigentlich Transkulturalität? In: Kimmich, Dorothee & Schahadat, Schamma (Hrsg.): Kulturen in Bewegung. Beiträge zur Theorie und Praxis der Transkulturalität. transcript: Bielefeld. S. 25 – 40.
- Welsch, Wolfgang (2017): Transkulturalität. Realität – Geschichte – Aufgabe. new academic press: Wien.
- Werlen, Benno (2003^a): Kulturgeographie und kulturtheoretische Wende. In: Gebhardt, Hans et al. (Hrsg.): Kulturgeographie. Aktuelle Ansätze und Entwicklungen. Spektrum: Berlin. S. 251 – 268.
- Werlen, Benno (2003^b): Kulturelle Räumlichkeit: Bedingung, Element und Medium der Praxis. In: Ebd. (Hrsg.): Kulturelle Räume - räumliche Kultur. Zur Neubestimmung des Verhältnisses zweier fundamentaler Kategorien menschlicher Praxis. Göttinger Studien zur Ethnologie. LIT: Münster, Hamburg, London. S. 1 – 12.
- Werlen, Benno (2010): Kulturelle Räumlichkeit: Bedingung, Element und Medium der Praxis. In: Ebd. (Hrsg.): Gesellschaftliche Räumlichkeit 2. Konstruktion geographischer Wirklichkeiten. Franz Steiner: Stuttgart.

- Werth, Lioba et al. (2020): Sozialpsychologie – Das Individuum im sozialen Kontext. Wahrnehmen, Denken, Fühlen. Springer: Berlin. S. 241 – 260.
- Wiesemann, Jutta & Wille, Friederike (2014): Formate didaktischer Forschung zum Sachunterricht. In: Forschung zur Didaktik des Sachunterrichts. Nr. 20. http://www.widerstreit-sachunterricht.de/ebeneI/superworte/forschung/wiesemann_wille.pdf (04.03.2020).
- Wilhelm, Jan Lorenz (2018): Geographien des Fußballs. Eine Platzbestimmung. In: Ebd. et al. (Hrsg.): Geographien des Fußballs. Rund ums runde Leder im räumlichen Blick. Potsdamer geographische Praxis. Universitätsverlag: Potsdam. S. 7 – 32.
- Wippermann, Carsten (2014): Männer im Spagat. Zwischen Rollenbildern und Alltagspraxis. Eine sozialwissenschaftliche Untersuchung zu Einstellungen und Verhalten. In: Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hrsg.): Sozialwissenschaftliche Repräsentativbefragung der Bevölkerung im Auftrag des BMFSFJ <https://www.bmfsfj.de/blob/94088/100b89250f16a96e2100074fc7455e7c/jungen-und-maenner-im-spagat-zwischen-rollenbildern-und-alltagspraxis-data.pdf> (22.06.2020).
- Wippermann, Carsten (2016): Männer-Perspektiven. Auf dem Weg zu mehr Gleichstellung? In: Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hrsg.): Sozialwissenschaftliche Repräsentativbefragung der Bevölkerung im Auftrag des BMFSFJ <https://www.bmfsfj.de/blob/115580/5a9685148523d2a4ef12258d060528cd/maenner-perspektiven-auf-dem-weg-zu-mehr-gleichstellung-data.pdf> (22.06.2020).
- Zeman, Mirna (2012): Volkscharaktere und Nationalitätenschemata: Stereotype und Automatismen. In: Conradi, Tobias et al. (Hrsg.): Schemata und Praktiken. Fink: München. S. 97 – 117.
- Zentner, Manfred (1999): HipHop rules. In: Großegger, Beate et al. (Hrsg.): Trendpaket. 3. Jugendkultur 2000. Österreichisches Institut für Jugendforschung. Zeitpunkt: Wien, Graz.
- Zick, Andreas et al. (2019): Verlorene Mitte feindselige Zustände. Rechtsextreme Einstellungen in Deutschland 2018/19. In: Friedrich Ebert Stiftung (Hrsg.): Projekt gegen Rechtsextremismus. Dietz: Bonn.
- Zierhofer, Wolfgang (2007): Natur und Kultur als Konstruktion. In: Gebhardt, Hans et al. (Hrsg.): Geographie. Physische Geographie und Humangeographie. Spektrum: Heidelberg. S. 934 – 941.

CODE: _____

Ich bin weiblich ☐

Wie alt bist Du? _____

Ich bin männlich ☐

Welche Familiensprache(n) sprichst Du? _____

Umfrage zum Thema Kultur

1. Ganz spontan, was ist Kultur für Dich? _____

2. Was denkst Du, wozu ist Kultur gut? _____

3. Welche Bedeutung hat Kultur für Dich persönlich? _____

4. Wo drückt sich Kultur für Dich aus? _____

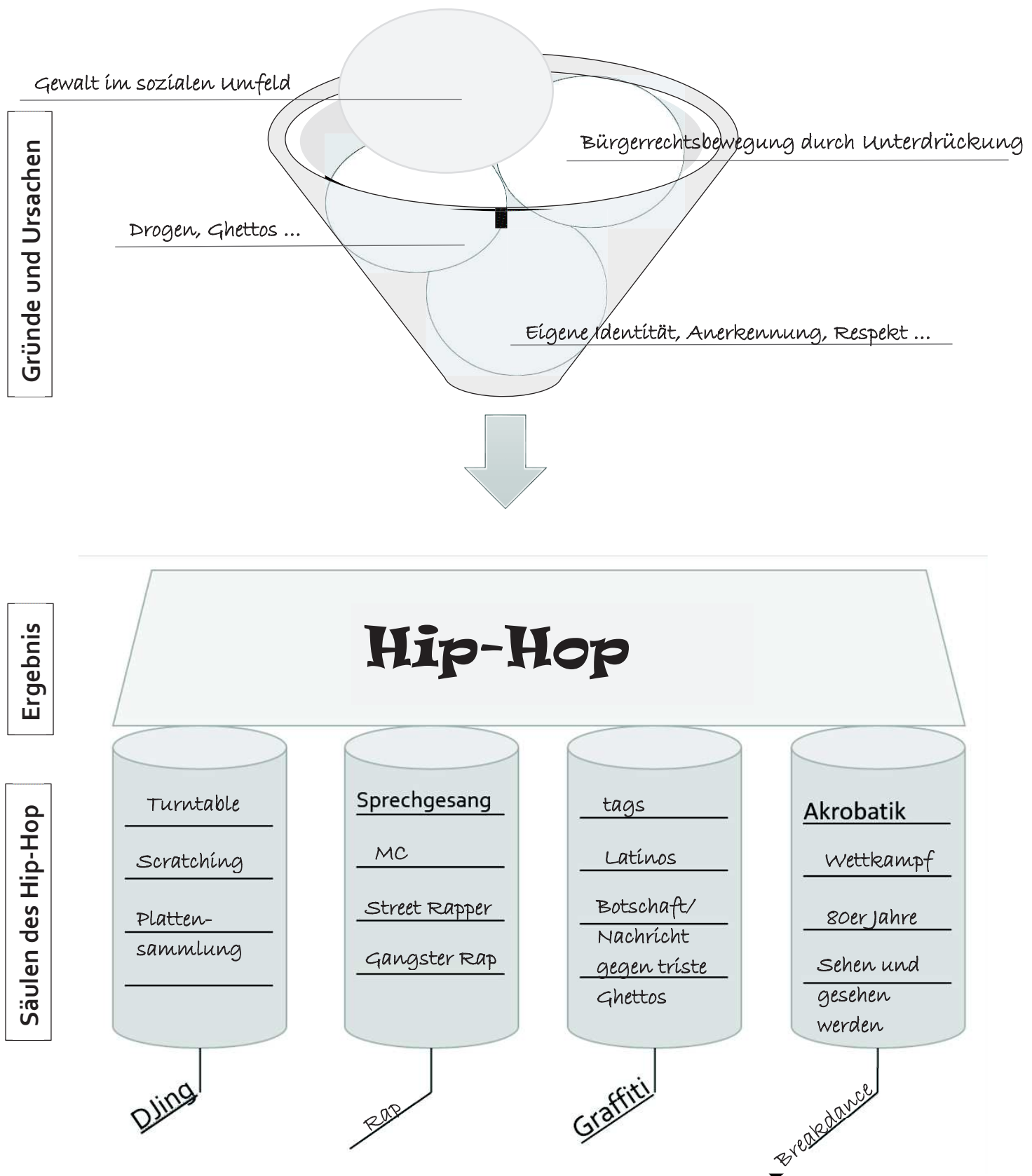
5. Wie beurteilst Du die folgenden Aussagen zum Thema Kultur?
Kreuze an ob Du den Behauptungen zustimmst oder nicht.

	stimmt genau	stimmt ungefähr	stimmt ein wenig	stimmt gar nicht	weiß nicht
I. a. Kultur als Lebensweise (wie z.B. Sprache, Essen, Traditionen...) ist in verschiedenen Ländern unterschiedlich ausgeprägt.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
II. a. Kultur ist wichtig, weil sie Menschen voneinander unterscheidet.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
b. Kultur ist wichtig, weil sie Menschen miteinander verbindet.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
c. Kultur ist von Mensch zu Mensch unterschiedlich.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
d. Kultur verbindet Menschen und macht sie einheitlich.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
III. a. Ich fühle mich einer bestimmten Kultur zugehörig.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
b. Ich fühle mich mehreren Kulturen zugehörig.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
c. Ich fühle mich keiner bestimmten Kultur zugehörig.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
IV. a. Je näher Länder, Regionen oder Orte beieinander liegen, desto ähnlicher ist ihre Kultur.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
b. Auch in Nachbarländern können sehr unterschiedliche Kulturen vorkommen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Die Entstehung des Hip-Hop

MUSTERLÖSUNG

Ergänze mit Hilfe des Films die unten stehende Abbildung. Gebe die **Gründe und Ursachen**, die zur Entwicklung von Hip-Hop beigetragen haben an und trage deine Erkenntnisse dazu in die Kugeln ein. Benenne die vier **Säulen** des Hip-Hop und ordne ihnen typische Merkmale zu.



Mitglieder der **Hip-Hop**-Szene erzählen...

Musterlösung

In den aufgelisteten Zitaten stecken Gründe für die Verbreitung von Hip-Hop und dessen Auswirkungen. Finde für jedes Zitat eine passende Überschrift.

Individualität innerhalb des Hip-Hop

"Hip-hop is the community, but just like any other community, you may not be like your next-door neighbor, so don't assume (*annehmen*) one hip-hop artist is like the other ... they have a lot in common, but they are not the same." Black-American female, early 20s, quoted in Motley & Henderson (2008: 246)

Flexibilität des Hip-Hops, keine Grenzen, freier Hip-Hop

"Hip hop is the only genre (*Klasse, Typ*) of music that allows us to talk about almost anything. Musically, it allows us to sample and play and create poetry to the beat of music. It's highly controversial (*widersprüchlich*), but that's the way the game is."

Grandmaster Flash (ebd.: 245)

Individuelle Gestaltung des Hip-Hops durch lokalspezifische Einflüsse

"Hip-hop music and culture, once considered an American phenomenon, exists throughout the world today. In each cultural area, hip-hop artists filter American and other foreign hip-hop styles through their own local musical, social, and linguistic (*sprachlich*) practices, creating unique musical forms." Fenn and Perullo (ebd.: 247)

Hip-Hop für alle – Durchmischung unterschiedlicher Bevölkerungsgruppen

"I used to have this feeling of racial divide, like only African-Americans had access to hip-hop and everybody else was an imposter (*Blender*). Now it is all over and everybody is welcome in hip-hop clubs and among hip-hop fans." White-American female, mid 30s (ebd.:249)

Verbreitung des Hip-Hop und Vermischung mit anderen Kulturen

"Hip Hop has its root in the young African-American culture in the U.S. This has been transferred to other races in the U.S. and on to foreign countries including Korea. I find the hip-hop in Korea is the same as that in the U.S., but at the same time, a totally different form of art from its original version." Korean male, early 30s (ebd.: 249)

Globalisierung des Hip-Hop durch (neue) Medien

"We know that hip-hop has been spread around the world by various means of communication: the Internet, music videos, movies and individuals traveling internationally have assisted in the dispersion (*Verteilung*) of not only hip-hop music, but also the other elements of hip-hop for example break dancing, graffiti art, and styles of dress." (ebd.: 252).

Quelle: Motley, Carol & Henderson, Geraldine Rosa (2008): The global hip-hop Diaspora: Understanding the culture. In: Journal of Business Research 61, p.243–253. Elsevier.

Zitate der 9b zum Thema „Kultur“

1. „In verschiedenen Ländern haben Menschen ihre andere Kultur, also wie sie leben möchten.“
2. „Für mich werden die Unterschiede der verschiedenen Länder durch Kultur geprägt.“
3. „Für verschiedene Orte auf der Welt gibt es typische Kulturen.“
4. „Wenn man in einem anderen Land ist, merkt man sofort, dass es dort eine andere Kultur als hier in Deutschland gibt.“
5. „Die Welt und die Menschheit setzt sich zusammen aus hunderten Kulturen die sehr unterschiedlich sein können, je nachdem woher sie stammen.“

Interviewleitfaden

Einleitende Worte: Du kannst frei erzählen – es gibt kein Richtig oder Falsch – es erfolgt keine Bewertung – du kannst du gerne nachfragen				
Forschungsfrage Nr. (s. S. 99)	Leitfrage/ Erzählaufforderung	Memos – wurde das erwähnt?	Konkrete (Nach)Fragen	Steuerungsfragen
1	<ul style="list-style-type: none"> Du hast in der letzten Zeit viel über Hip-Hop gelernt. Kannst du mir darüber etwas erzählen? 	<ul style="list-style-type: none"> Bronx als Ursprung 4 Säulen Hip-Hop ist global + lokal zugleich = Globales Phänomen Hip-Hop als eine Form von Kultur 	<ul style="list-style-type: none"> Wo kann Hip-Hop überall vorgefunden werden? Gibt es etwas Besonderes beim Hip-Hop? Wovon handeln die Raps? Als was kann Hip-Hop noch bezeichnet werden? Welche Bedeutung hat der Raum für Hip-Hop? 	<p>Kannst du mir darüber noch etwas mehr erzählen?</p> <p>Wie ging/geht es weiter?</p>
2	<ul style="list-style-type: none"> Kennst du noch weitere Bsp. globaler Phänomene? 		<ul style="list-style-type: none"> Welche Bedeutung hat das für dich im Alltag? 	Habe ich das richtig verstanden, dass...
4	<ul style="list-style-type: none"> Jetzt haben wir schon viel über Hip-Hop gesprochen – kannst du mir auch noch etwas zum Thema Kultur sagen? 	<ul style="list-style-type: none"> Länderspezifisch Nationenübergreifend Bezug zu Hip-Hop 	<ul style="list-style-type: none"> Inwiefern ist Hip-Hop ein Teil von Kultur? 	Was weißt du noch über...?
2 + 5	<ul style="list-style-type: none"> Kannst du zeigen, wo deiner Meinung nach Kultur zu verorten ist? <p>⇒ Arbeit mit „stummer“ Weltkarte</p>	<ul style="list-style-type: none"> Traditionell nach Ländern/ Regionen Glokal/ auf der ganzen Welt 		Meinst du vielleicht...?
3 + 6	<ul style="list-style-type: none"> Wie bewertest du solche globalen, kulturellen Phänomene wie z.B. den Hip-Hop? 	<ul style="list-style-type: none"> Wichtig wegen raumübergreifendem Bezug Wichtig weil sie für alle Menschen offen sind 	<ul style="list-style-type: none"> Inwiefern siehst du dich als Teil globaler und kultureller Phänomene? Inwiefern glaubst du, hast du selber Einfluss auf die Entwicklung globaler, kultureller Phänomene? Kannst du in globalen, kulturellen Phänomenen einen Sinn erkennen? Wie entwickelt sich Kultur für dich? 	
7	<ul style="list-style-type: none"> Warum denkst du kann es wichtig sein, globale Phänomene im Geographie-Unterricht zu behandeln? 	<ul style="list-style-type: none"> Anti-Rassistisch Offene Einstellung ggü. Fremdem Angstreduktion 		

Erklärung zur Dissertation

gemäß der Promotionsordnung vom 02. Februar 2006

mit den Änderungsordnungen vom 10. Mai 2012,

16. Januar 2013 und 21. Februar 2014

Ich versichere, dass ich die von mir vorgelegte Dissertation selbständig angefertigt, die benutzten Quellen und Hilfsmittel vollständig angegeben und die Stellen der Arbeit – einschließlich Tabellen, Karten und Abbildungen –, die anderen Werken im Wortlaut oder dem Sinn nach entnommen sind, in jedem Einzelfall als Entlehnung kenntlich gemacht habe; dass diese Dissertation noch keiner anderen Fakultät oder Universität zur Prüfung vorgelegen hat; dass sie – abgesehen von unten angegebenen Teilpublikationen – noch nicht veröffentlicht worden ist, sowie, dass ich eine solche Veröffentlichung vor Abschluss des Promotionsverfahrens nicht vornehmen werde. Die Bestimmungen der Promotionsordnung sind mir bekannt. Die von mir vorgelegte Dissertation ist von Prof. Dr. Alexandra Budke betreut worden.

Teilpublikationen: keine

Ronja Ege

11.07.2020

LEBENS LAUF

Ronja Ege

Mail	ronja.ege@hotmail.com
Geburtsdatum	01.04.1986
Geburtsort	Ludwigshafen am Rhein

AUSBILDUNG

06/2014 – 03/2020	Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Geographiedidaktik der Universität zu Köln
10/2011 – 05/2014	Goethe Universität Frankfurt am Main Studium des Gymnasiallehramts mit den Fächern Geographie, Englisch und Spanisch
10/2010 – 09/2011	Universität Bayreuth Studium des M.A. „SprInk“ Sprache – Interaktion – Kultur
10/2007 – 09/2010	Universität Flensburg Studium des B.A. Vermittlungswissenschaften mit den Fächern Geographie und Englisch
2002 – 2005	Bertha-von-Suttner-Schule Ettlingen/ Agrarwissenschaftliches Gymnasium
1996 – 2002	Alfred-Delp-Realschule Ubstadt-Weiher

ABSTRACT

Die Erstarkung nationalistisch ausgerichteter Gegenwartspolitik, spiegelt eine kritische Einstellung gegenüber „Fremdkulturen“ wider. Dem zugrunde liegt ein Orientierungssystem, das auf der Dichotomie „wir“ und „die Anderen“ beruht. Diese etablierte und oftmals negativ konnotierte Gestalt des „Fremden“, fußt auf einem essentialistischen Kulturverständnis, das in unserer stark kosmopolitisch ausgerichteten und globalisierten Gesellschaft nicht adäquat erscheint.

Das für die Geographiedidaktik neue Konzept des transkulturellen Lernens hält eine konstruktivistische Sichtweise auf das Verstehen von Kultur bereit. In Abgrenzung zum stark verbreiteten interkulturellen Lernen, lenkt transkulturelles Lernen den Blick auf kulturelle Gemeinsamkeiten und alltägliche Kulturproduktionen, jenseits kultureller Grenzen.

Im Rahmen der Untersuchung wurden mit Hilfe eines Mixed-Method-Designs Alltagsvorstellungen zu Kultur und Raum von insgesamt 250 Schüler*Innen ermittelt. Ferner wurde das theoretisch vorhandene Potenzial transkulturellen Lernens durch die darauffolgende Unterrichtsintervention explorativ getestet. Dabei wurde anhand der beliebten Sub- und Popkultur Hip-Hop, die selbst ein transkulturelles Phänomen darstellt, eine Unterrichtseinheit für die Schüler*Innen einer 9. Klasse eines Gymnasiums entwickelt. Zentrale Lernziele waren das Erkennen der Existenz transkultureller Phänomene sowie die eigene Involviertheit damit. Diese Lernziele dienten als Basis, um den befragten Schüler*Innen eine Entwicklungsgrundlage für eine alternative Kultur(raum)vorstellung anbieten zu können. Die resultierenden Forschungsergebnisse der Interventionsstudie, stellen insbesondere die Veränderungen und Konstanten in den Schüler*Innenvorstellungen dar.